

*I SEMINÁRIO REGIONAL  
DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA  
SERB - NORDESTE - 2022*

*Anais*  
*O papel do Nordeste para o desenvolvimento  
da educação brasileira*

**Organização**

Nadia Pedrotti Drabach  
Ana Paula de Oliveira Moraes Soto



**I SEMINÁRIO REGIONAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA -  
NORDESTE  
I SERB-NE 2022**

**ANAIS**

**O papel do Nordeste para o desenvolvimento da educação brasileira**

**Organizadoras:**

Nadia Pedrotti Drabach  
Ana Paula de Oliveira Moraes Soto

**2023**

**ficha catalográfica**

## **COORDENAÇÃO GERAL DO I SERB-NE**

Guilherme Arduini - CEDES  
Luciana Marques – UFPE  
Nadia Drabach - CEDES  
Rodrigo Pereira - UFBA  
Theresa Adrião - CEDES/UFBA

## **COORDENAÇÃO DO COMITÊ CIENTÍFICO**

Nadia Drabach – CEDES  
Silvia Leite - UFBA  
Andreia Ferreira – UFCG

## **PARECERISTAS**

Alda Castro – UFRN  
Luciana Leandro da Silva - UFCG  
Maria do Socorro Soares - UFPI  
Marlene Oliveira dos Santos - UFBA  
Nanci Franco - UFBA  
Paulo Cesar Marques de A. Santos – UPE  
Severino Vilar de Albuquerque - UFMA  
Verônica Domingues - UFBA  
Gilneide Maria de Oliveira Lobo - UFRN  
José Humberto Silva - UNEB  
José Roberto Gomes Rodrigues – UNEB  
Lanara Souza - UFBA  
Ana Borba - UFPE  
Eloisa Maia Vidal – UECE  
Emília Peixoto - UESC  
Ana Abranches – FUNDAJ

## PROGRAMAÇÃO

**Dia 27/11/22**

**16:00 Credenciamento**

**18:00 Abertura Oficial**

**Coordenação:** Prof. Dr. Rodrigo Pereira (UFBA)

**Representantes:** CEDES, FAGED/UFBA, PPGE/UFPE e Comitê Científico do I SERB- NE

**18:30 Simpósio de Abertura** - O papel do Nordeste no desenvolvimento da educação brasileira.

Profa Dra. Márcia Ângela Aguiar (UFPE)

**Moderação:** Profa Dra Luciana Marques (UFPE)

**Dia 28/11/22**

**08:00 Primeira Sessão de Comunicações Orais por Eixos**

**09:00 - 12:30 Simpósio I** - As desigualdades sociais no Brasil e a educação básica no nordeste: temas em destaque.

Profa Dra Antonia Silva - UEFS

Profa Dra Eloisa M. Vidal - UECE

Profa Dra Andreia Ferreira da Silva - UFCG

**Moderação:** Profa Dra Simone Lucena - UFS

**Dia 29/11/2022**

**08:00 Segunda Sessão de Comunicações Orais por Eixos**

**09:00 - 12:30 Simpósio II** - As políticas de ação afirmativa no contexto de expansão da educação superior no Nordeste

Profa Dra Conceição Reis (UFPE)

Prof Dr Antonio de Assis Cruz Nunes (UMA)

Profa Dra Cícera Nunes (URCA)

**Moderação** - Profa Dra Nanci Franco (UFBA)

**14:00 - 17:30 Simpósio III** - Contribuições de Paulo Freire para as práticas pedagógicas e experiências educativas no Nordeste

Profa Dra Gilvanice Musial (UFBA)

Prof Dr Severino Bezerra da Silva (UFPB)

Profa Dra Eliete Santiago (UFPE)

**Moderação** - Profa Dra Tania Dantas ( UNEB)

**17:30 Lançamento de Livros**

**Coordenação** - Profa Ms. Ana Paula de Oliveira Moraes Soto (UNEB)

**18:00 Sessão de Encerramento**

**Representantes:** CEDES, PPGE/UFBA e PPGE/UFPE

**Moderação-** Profa Dra. Theresa Adrião (CEDES/UNICAMP/UFBA)

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>9</b>
---------------------------	----------

### **EIXO 1**

#### **EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUTINDO ESSE DIREITO NA REGIÃO NORDESTE**

<b>CURRÍCULO NA CRECHE: MAPEAMENTO DAS PESQUISAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORDESTE</b> .....	<b>11</b>
--	-----------

Vigna Soraia de Jesus Barboza

Marlene Oliveira dos Santos

<b>DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO NORDESTE BRASILEIRO: ACESSO E PERMANÊNCIA</b> .....	<b>15</b>
---	-----------

Roseane Rodrigues de Macedo

Andréia Ferreira da Silva

<b>PROJETO PRIMEIRO PASSO EM SALVADOR-BAHIA: DISCUSSÕES INICIAIS</b> .....	<b>20</b>
--	-----------

Marlene Oliveira dos Santos

Rosilene Guimarães

<b>A COR/RAÇA DOS/DAS DOCENTES DO NORDESTE BRASILEIRO EM 2020: O QUE NOS REVELA O CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	<b>25</b>
--	-----------

Carla Santos Pinheiro

Nanci Helena Rebouças Franco

### **EIXO 02**

#### **ENSINO FUNDAMENTAL: ALTERNATIVAS E PERSPECTIVAS NA REGIÃO NORDESTE**

<b>REGIME DE COLABORAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL: DUAS FACES DA MESMA MOEDA?</b> .....	<b>35</b>
--	-----------

Anderson Gonçalves Costa

Ana Lúcia Félix dos Santos

<b>ESCOLAS PRIVADAS EM SALVADOR/BA: UM MAPEAMENTO INICIAL....</b>	<b>39</b>
---	-----------

Theresa Adrião

Danilo Kanno

<b>A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ÂMBITO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RECIFE</b> .....	<b>44</b>
--	-----------

Edson Francisco de Andrade

<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CRIAÇÃO DE UM MODELO DE COLABORAÇÃO ENTRE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E A REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA, CEARÁ</b> .....	<b>48</b>
---	-----------

Germânia Kelly Ferreira

Dalila de Freitas Saldanha

Eloisa Maia Vidal

<b>PLANOS DE EDUCAÇÃO DOS ESTADOS DO NORDESTE: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....</b>	<b>52</b>
Luzinete Barbosa Lyrio Vitalina Silva Moacir Freitas Borges	
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO SUDOESTE DA BAHIA.....</b>	<b>56</b>
Vera Lúcia Fernandes de Brito Daniela Oliveira Vidal da Silva Cláudio Pinto Nunes	
<b>HISTÓRIA E MEMÓRIA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR NA BAHIA (1960-1970)...</b>	<b>60</b>
Keila Cerqueira Carneiro Fernanda Freitas Caldas Edna Telma Fonseca e Silva Vilar	
<b>O APROVA BRASIL E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES DE PROFESSORES/AS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR.....</b>	<b>64</b>
Aleide Macedo da Cruz Santos Rejane de Oliveira Alves	
<b>ATUAÇÃO DE CONSÓRCIOS PÚBLICOS NO ATENDIMENTO AO DIREITO À EDUCAÇÃO EM TERRITÓRIOS DA BAHIA.....</b>	<b>68</b>
Maura da Silva Miranda Maria Couto Cunha	
<b>A EDUCAÇÃO E A NOVA GESTÃO PÚBLICA: O CASO DA CIDADE DO RECIFE.....</b>	<b>72</b>
Dalila Marina Oliveira Maia Emanuelle Santana da Silva Janete Maria Lins de Azevedo	
<b>PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA.....</b>	<b>76</b>
Heder Amaro Velasques de Souza Micaela Balsamo de Mello Maria Couto Cunha	
<b>EIXO 3</b>	
<b>ENSINO MÉDIO: CONTRADIÇÕES E AVANÇOS NA REGIÃO NORDESTE</b>	
<b>O PODER DOS MUSEUS NA EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE NOVOS CONTORNOS PARA A RELAÇÃO MUSEU/ESCOLA.....</b>	<b>81</b>
Mona Ribeiro Nascimento	
<b>O PENSAMENTO EDUCACIONAL DO PRÍNCIPE MODERNO: O EMPRESARIADO BRASILEIRO E SUAS AÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA...</b>	<b>87</b>
Cairo Lima Oliveira Almeida	

<b>O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES A PARTIR DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS-BA.....</b>	<b>95</b>
Lizandra Almeida Souza	

#### **EIXO 4**

### **ENSINO SUPERIOR: CONTRADIÇÕES E AVANÇOS NA REGIÃO NORDESTE**

<b>O PNAES E A UNIVERSIDADE: O QUE MOSTRAM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS?.....</b>	<b>106</b>
---	------------

Marnie de Albuquerque Cordeiro  
Anderson Gonçalves Costa

<b>REFERENCIAÇÃO À PRODUÇÃO DE LUCKESI EM ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS DA ÁREA DE AVALIAÇÃO.....</b>	<b>110</b>
--	------------

Fernanda Freitas Caldas  
Edna Telma Fonseca e Silva Vilar

<b>FORMAÇÃO INICIAL DE ALFABETIZADORES/AS AFRICANOS/AS NA BAHIA NO CONTEXTO DA UNILAB .....</b>	<b>114</b>
---	------------

Amanda Maria Fraga Costa

<b>PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (UPT) E A POSSIBILIDADE DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>118</b>
--	------------

Mirela Santiago Santos

<b>COMISSÕES DE HETEROIDENTIFICAÇÃO: IMPLEMENTAÇÃO E REGULAMENTAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO NORDESTE .....</b>	<b>122</b>
---	------------

Raab Albuquerque  
Assis Leão

<b>CONSTRUCTOS AVALIATIVOS NA GESTÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES E SIGNIFICADOS .....</b>	<b>122</b>
--	------------

Kellen Laís Souza Ferreira  
Rejane de Oliveira Alves

<b>TORNAR-SE PROFESSORA DURANTE A PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO CURSO DE DOUTORADO..</b>	<b>130</b>
--	------------

Maria Cláudia Mota dos Santos Barreto  
Gilvanice Barbosa da Silva Musial  
Sandra Maria Marinho Siqueira

<b>A INFLUÊNCIA DO PETPED-UFBA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE UNIVERSITÁRIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES .....</b>	<b>134</b>
---	------------

Ana Luisa Sena Maltez  
Sara Fontes Santana  
Gilvanice Barbosa da Silva Musial



<b>A POLÍTICA EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO: O QUE REVELA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ENTRE 2012-2021 .....</b>	<b>138</b>
Emanuelle Santana da Silva Dalila Marina Oliveira Maia	

<b>TRABALHOS COMPLETOS APRESENTADOS NO EVENTO E PUBLICADOS NO LIVRO DIGITAL.....</b>	<b>142</b>
--	------------

## APRESENTAÇÃO

O I Seminário Regional da Educação Brasileira (SERB Nordeste), promovido pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e pelos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), teve como tema "**O papel do Nordeste para o desenvolvimento da Educação Brasileira**". O Seminário teve como objetivo pensar a educação brasileira a partir de temas e problemas específicos da Região Nordeste.

A iniciativa é uma forma de ampliar a visibilidade do que é regionalmente constituído ou instituído em diálogo com educadores/as e pesquisadores/as da região. Além disso, como pesquisadores/as apoiadores/as do CEDES pretende-se colaborar para sua capilaridade, tanto pelo aumento do número de associados como pela diversificação das atividades realizadas por este importante Centro de Estudos, protagonista de muitas iniciativas em defesa da educação pública brasileira.

O evento aconteceu entre os dias 27 e 29 de novembro de 2022, de forma presencial na Faculdade de Educação da UFBA e integrou as atividades que celebraram os 50 anos do PPGE desta universidade. Contou com uma Conferência de Abertura, três Simpósios Temáticos, Seção de Lançamento de Livros, além de apresentação de trabalhos na modalidade presencial.

Foram aprovados para apresentação oral no evento um total de 40 trabalhos associados a pesquisas ou a relatos de experiências. A publicação dos trabalhos foi realizada em dois formatos: 1) Livro Digital - I SERB-NE: O papel do Nordeste para o desenvolvimento da educação brasileira, composto por trabalhos completos e 2) Anais do I Seminário Regional da Educação Brasileira - Nordeste – I SERB-NE, composto por resumos e trabalhos completos.

Os textos deste Anais encontram-se distribuídos em quatro eixos temáticos: Eixo 1 - A Educação Infantil: discutindo esse direito na região Nordeste; Eixo 2 - Ensino Fundamental: alternativas e perspectivas na região Nordeste; Eixo 3 - Ensino Médio: contradições e avanços na região Nordeste; e Eixo 4 - Ensino Superior: contradições e avanços na região Nordeste. Ao final, indicamos ainda os títulos e autorias dos trabalhos apresentados que compuseram o Livro Digital do I SERB-NE.

**EIXO 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUTINDO ESSE DIREITO NA  
REGIÃO NORDESTE**

**RESUMOS EXPANDIDOS**

# **CURRÍCULO NA CRECHE: MAPEAMENTO DAS PESQUISAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORDESTE**

## **CURRÍCULO EN LA ESCUELA INFANTIL: MAPEO DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES FEDERALES DEL NORDESTE**

**Vigna Soraia de Jesus Barboza - UFBA**  
vignabarboza@gmail.com

**Marlene Oliveira dos Santos - UFBA**  
dossantos.ufba@gmail.com

**Palavras-chave:** Currículo. Creche. Nordeste.

**Palabras clave:** Currículo. Guardería. Nordeste.

### **1 INTRODUÇÃO**

A Educação Infantil (EI), primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), é uma conquista recente e um campo de conhecimento em consolidação. Este trabalho objetiva apresentar dados e reflexões iniciais sobre o mapeamento de pesquisas sobre currículo na creche em programas de Pós-Graduação em Educação das universidades federais da região Nordeste.

Após quase três décadas da publicação da Lei nº 9394/1996, que afirma que a EI é um direito da criança e que a creche e a pré-escola são espaços educativos para *educar* cuidar crianças, ainda se percebe uma “resistência” da sociedade, em reconhecer que, nas relações e fazeres cotidianos da creche, currículos são praticados (SANTOS, 2017) pelas e com as crianças. Esse é um tema que possui relevância acadêmica, política e social para o campo da EI e, por esta razão, foi eleito para uma pesquisa em nível de Mestrado em Educação, em andamento, no programa de Pós-Graduação em Educação, de uma universidade federal nordestina.

### **2 METODOLOGIA**

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa (GIL, 2021), caracteriza-se como uma revisão de literatura, de natureza exploratória e descritiva. Para a busca de Teses e Dissertações nos repositórios das universidades federais da região Nordeste, selecionou-se os programas de Pós-Graduação em Educação e utilizou-se os descritores: "creche" and "currículo".

Com o uso dos descritores acima citados foram encontrados 18.643 trabalhos, mas outros refinamentos foram feitos: marcou-se apenas os nomes das universidades federais da região Nordeste e definiu-se o período 2010-2022. Com esses ajustes, obteve-se a quantidade de 1.681 pesquisas. Destas, após a análise dos títulos e das palavras-chave nos resumos, selecionou-se apenas 10 trabalhos, sendo 05 Dissertações e 05 Teses.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entende-se que das práticas cotidianas, desenvolvidas para/com as crianças e pelas crianças, emergem currículos que são produzidos e vividos na cotidianidade. De acordo com Gandini e Goldhaber (2002, p. 154), "O currículo é visto como decorrente das observações dos professores sobre as ideias e os interesses das crianças, mas também é elaborado conforme o que os professores pensam que poderá contribuir para o crescimento delas".

Partindo desse pressuposto, buscou-se investigar o que vem sendo pesquisado sobre o currículo na creche. A região Nordeste possui 20 universidades federais espalhadas pelos 09 estados. A Bahia tem o maior número de universidades federais (05), mas isso não significa que essas instituições são as que mais pesquisam sobre o tema em discussão, como pode ser visto no quadro a seguir com as 10 pesquisas selecionadas:

**Quadro 1** – Teses e Dissertações sobre currículo na creche em programas de Pós-Graduação em Educação, em universidades federais da região Nordeste-Brasil, 2010-2022

ANO	AUTOR (A)	TÍTULO	TIPO	INSTITUIÇÃO
2017	Marlene Oliveira dos Santos	Nós estamos falando! E vocês, estão escutando? Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra	Doutorado	Universidade Federal da Bahia
2017	Maria Crelia Mendes Carneiro	Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças	Mestrado	Universidade Federal do Ceará
2016	Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva	O desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil: concepções e práticas docentes em uma creche municipal de Fortaleza	Mestrado	Universidade Federal do Ceará
2017	Márcia Vanessa Silva	As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal	Mestrado	Universidade Federal do Ceará
2019	Elaine Tayse de Sousa	As interações dos bebês na creche: o que eles fazem e dizem?	Mestrado	Universidade Federal de Campina Grande
2011	Ana Luisa Nogueira Amorim	Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?	Doutorado	Universidade Federal da Paraíba
2018	Ronaldo Matos Albano.	Interação educador-crianças na hora da leitura: um estudo em creches públicas na cidade de João Pessoa -PB.	Doutorado	Universidade Federal da Paraíba

2019	Maria Jaqueline Paes Carvalho	Currículo e prática pedagógica na educação infantil	Doutorado	Universidade Federal de Pernambuco
2010	Tacyana Karla Gomes Ramos	A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico	Doutorado	Universidade Federal de Pernambuco
2015	Jeane Costa Amaral	Práticas de cuidados/educação na creche: o que dizem as crianças sobre a atuação de suas educadoras?	Mestrado	Universidade Federal de Sergipe

Fonte: Quadro produzido pelas autoras, ano 2022.

No que tange à quantidade de pesquisas realizadas por estado, a maior quantidade foi de três trabalhos, um número que expressa a necessidade de um olhar urgente para o currículo na creche. Em relação ao período de publicação das Teses e Dissertações, o intervalo de tempo identificado foi de 2010 a 2019. A Universidade Federal do Ceará foi a instituição com mais trabalhos sobre currículo na creche. Outro fato que chama muito a atenção foi a questão de gênero. Dos trabalhos encontrados, 99% são realizados por mulheres.

O número de trabalhos encontrados revela a pouca importância dada ao tema do currículo na creche. O currículo é uma política pública, marcada por tensões e disputas entre diferentes atores e setores da sociedade, que produz repercussões também nos programas de Pós-Graduação em Educação. Conhecer e realizar pesquisas sobre o currículo na creche é um compromisso que precisa ser mais assumido por pesquisadores para a ressignificação do lugar da educação das crianças de 0 a 3 anos de idade no projeto político-pedagógico de cada um dos programas de Pós-Graduação em Educação das universidades federais da região Nordeste.

## CONCLUSÃO

Considerando o que foi levantado até o momento, fica visível a lacuna existente sobre as pesquisas relacionadas ao currículo na creche nos programas de Pós-Graduação em Educação das universidades federais da região Nordeste. Dos nove estados pesquisados, apenas cinco apresentaram dados relacionados a essa temática, nos demais estados (quatro) não foram encontrados nenhum trabalho que atendesse aos descritores definidos. A ausência de pesquisas sobre o currículo na creche apresenta-se como uma evidência que pode ser apreciada na definição temática de outras investigações no campo da EI. Pesquisar sobre o currículo na creche é uma estratégia político-acadêmica para compreender e dar visibilidade ao que é *produzido/vivido* com crianças e docentes no cotidiano das creches.

## 5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

GANDINI, L.; GOLDHABER, J.. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Orgs.). **Bambini:** a abordagem italiana na Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, p. 150-169.

GIL, A. C.. **Métodos de pesquisa.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2021.

SANTOS, M. O. dos. “**Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?**” **Currículos praticados com bebês:** professoras com a palavra. Tese de Doutorado em educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

# **DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO NORDESTE BRASILEIRO: ACESSO E PERMANÊNCIA**

## **DERECHO A LA EDUCACIÓN INFANTIL EN EL NORESTE BRASILEÑO: ACCESO Y PERMANENCIA**

**Roseane Rodrigues de Macedo - UAEI/UFCE**

roseane.rodrigues@professor.ufcg.edu.br

**Andréia Ferreira da Silva - PPGEd/UFCE**

silvaandrea@uol.com.br

**Palavras-chave:** Direito à educação; Educação Infantil; Região Nordeste

**Palabras clave:** Derecho a la educación; Educación Infantil; Región nordeste

### **1 INTRODUÇÃO**

A Educação Infantil foi definida como direito das crianças e de suas famílias e dever do Estado com a aprovação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A denominação Educação Infantil foi estabelecida em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que a definiu como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996). A ampliação da escolarização obrigatória no país, com a aprovação da Emenda Constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009, passou a contemplar as crianças de quatro e cinco anos, que deverão ser atendidas na pré-escola, impondo ao Poder Público a efetivação do direito. O PNE (2014-2024) definiu, na Meta 1, diretrizes para a ampliação da oferta (BRASIL, 2014).

Considerando as definições acima, relativas à Educação Infantil, o presente trabalho discute os desafios concernentes à garantia desse direito, nos estados que constituem a região Nordeste – Alagoas (AL), Bahia (BA), Ceará (CE), Maranhão (MA), Paraíba (PB), Pernambuco (PE), Piauí (PI), Rio Grande do Norte (RN) e Sergipe (SE) – no que se refere ao acesso e permanência.

Os estudos de Macedo e Silva (2022) apresentam dados de uma pesquisa maior que examinou dados referentes ao acesso, permanência e condições de oferta da Educação Infantil nos estados do Nordeste brasileiro.

### **2 METODOLOGIA**

O texto examina indicadores de acesso à Educação Infantil na região Nordeste e nos nove estados nordestinos, com vistas a compreender o alcance do direito à educação dessas



crianças. Foram analisados dados primários disponibilizados pelo Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), dos anos de 2010, 2018, 2019 e 2020, relativos ao número de matrículas por dependência administrativa na Educação Infantil, considerando as etapas que a constituem: creche, atendimento de crianças de zero a três anos, e pré-escola, de quatro e cinco anos.

Foi realizado um estudo comparativo entre informações educacionais dos estados que formam a região Nordeste. Esses dados revelam dimensões fundamentais da garantia do direito à Educação Infantil e os desafios ainda existentes para sua efetivação em uma das regiões mais pobres do país e marcada por grandes desigualdades sociais e educacionais.

### 3 DISCUSSÃO E RESULTADOS

De acordo com os dados do Censo Escolar do Inep (INEP, 2021), o número total de matrículas na Educação Infantil, no Brasil, cresceu 30%, considerando o período de 2010 a 2020, alcançando um número de 8.829.795 matrículas em 2020, conforme consta na Tabela 1.

**Tabela 1. Brasil: matrículas na Educação Infantil 2010 e 2020**

2010	2020	Crescimento %
6.792.095	8.829.795	30%

**Fonte:** Sinopse Estatística Censo Escolar/INEP 2010 e 2020 (INEP, 2021).

Nos estados do Nordeste, no período de 2010 a 2020, foi observada a ampliação nas matrículas da Educação Infantil, porém, tal expansão ocorreu de forma bastante desigual entre as etapas da creche e da pré-escola e os estados que compõem a Região, conforme apresentado na Tabela 2.

**Tabela 2 - Região Nordeste: matrículas na Educação Infantil por estado (2010 e 2020)**

Estado	2010	2020	Crescimento %
Alagoas	99.641	124.734	25,18%
Bahia	459.693	541.476	17,79%
Ceará	372.657	417.641	12,07%
Maranhão	327.414	345.732	5,59%
Paraíba	122.294	153.812	25,77%
Pernambuco	299.966	331.026	10,35%
Piauí	129.588	142.658	10,08%
Rio Grande do Norte	138.461	144.465	4,33%
Sergipe	73.920	83.228	12,59%
Brasil	6.792.095	8.829.795	30%

---

**Fonte:** Sinopse Estatística Censo Escolar/INEP 2010 e 2020 (INEP, 2021)

De acordo com os dados, considerando o período de 2010 a 2020, os nove estados da região Nordeste apresentaram aumento percentual na matrícula na Educação Infantil bem abaixo da média nacional, que foi de 30%. Os estados que obtiveram a maior expansão da matrícula foram os da Paraíba e de Alagoas, com crescimento de 25,77% e 25,18%, respectivamente. Na direção oposta, os estados com a menor expansão foram os do Rio Grande do Norte (4,33%) e do Maranhão (5,59%).

Os dados da Tabela 3 apontam que, na **creche**, houve um expressivo aumento no total da oferta, com a criação de 385.074 vagas nesta etapa, o que representa um crescimento de 84,72% no período de 2010 a 2020. No âmbito dos municípios, esse aumento, em números absolutos, equivale a quase 300.000 novas matrículas, ou seja, quase o dobro. Na iniciativa privada, o acréscimo foi de quase 90.000 novas matrículas.

Ainda na etapa da **creche**, quanto ao número de matrículas por etapa e dependência administrativa no Nordeste, no período de 2010 a 2020, os dados expõem que, em uma década, a rede privada aumentou em 80,62% o número de matrículas, passando de 109.799 mil vagas para 198.318 mil, quase dobrando o total de matrículas. A rede municipal registrou, no mesmo período, um aumento 87,11% nas matrículas na creche, 6,49% a mais que na rede privada.

**Tabela 3 - Região Nordeste: matrículas na Creche por dependência administrativa (2010 e 2020)**

---

Total	Creche 2010				Creche 2020				
	Fed.	Est.	Mun.	Priv.	Total	Fed.	Est.	Mun.	Priv.
454.523	218	2.450	342.056	109.799	839.597	157	1.085	640.037	198.318

---

**Fonte:** Sinopses Estatísticas Censo Escolar/INEP 2010 e 2020 (INEP, 2021).

Quanto ao número de matrículas por etapa e dependência administrativa na **pré-escola**, no período 2010 a 2020, de acordo com os dados apresentados na Tabela 4, observa-se que, no total geral, no Nordeste, houve uma redução de 123.936 vagas na faixa etária de quatro e cinco anos, o que representa uma queda de 7,90% no número de matrículas nesta etapa da Educação Infantil. Tal redução é identificada não somente nas redes federal e estadual, mas, também, nas matrículas das redes municipal e privada, com uma diminuição de 6,94% e 9,62%, respectivamente.

**Tabela 4 - Região Nordeste: matrículas na Pré-Escola por dependência administrativa (2010 e 2020)**

---

Pré-Escola 2010					Pré-Escola 2020				
-----------------	--	--	--	--	-----------------	--	--	--	--

---

Total	Fed.	Est.	Mun.	Priv.	Total	Fed.	Est.	Mun.	Priv.
1.569.111	390	8.682	1.166.669	393.370	1.445.175	268	3.770	1.085.614	355.523

**Fonte:** Sinopse Estatística Censo Escolar/INEP 2010 e 2020 (INEP, 2021).

Esse dado merece reflexão e análise, pois, justamente na primeira década após a definição da obrigatoriedade da matrícula na faixa etária de quatro a cinco anos, determinada na Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), o ano de 2020 apresentou queda nas matrículas dessa população na região Nordeste.

Na **pré-escola**, apesar de números mais positivos, há ainda, muito a ser feito. Os dados revelam que os estados nordestinos estão longe de alcançar a Meta 1, estabelecida no PNE (2014-2024), que é universalizar o atendimento às crianças de quatro e cinco anos até 2016. Chegamos ao final de 2022, e a Meta ainda não foi alcançada.

**Tabela 5. Estados da Região Nordeste: taxa de escolarização da Educação Infantil (2019)**

Estado	Creche	Pré-escola
Alagoas	29,7	92,8
Bahia	30,7	95,8
Ceará	32,2	97,0
Maranhão	30,5	96,7
Paraíba	32,8	94,5
Pernambuco	31,8	94,0
Piauí	29,2	98,0
Rio Grande do Norte	36,1	97,6
Sergipe	29,6	94,8
Brasil		30%

Fonte: Sinopse Estatística Censo Escolar/INEP 2010 e 2020 (INEP, 2021).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao examinar os desafios para a garantia do acesso à oferta da Educação Infantil na Região Nordeste, consideramos que a expansão da creche e pré-escola observada ocorreu de forma insuficiente e desigual, afirmando a negação do direito e contribuindo, muitas vezes, para a manutenção de disparidades entre os estados nordestinos e as diferentes regiões do país.

A expansão nas vagas, ocorrida no último decênio, não foi suficiente para a redução do fosso que separa a oferta da creche e da pré-escola no país e nos estados que formam a Região Nordeste. Tal situação parece revelar, de acordo com Campos e Campos (2012, p. 28), a “trágica dialética em que o ‘alargamento’ do direito de alguns é obtido a partir do ‘encolhimento’ do direito de outros”, ampliando o desafio para a construção da unidade pedagógica da creche e da pré-escola (CAMPOS; CAMPOS, 2012).

## 5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

CAMPOS, Roselane Fátima.; CAMPOS, Rosania. Políticas para a Educação Infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergência entre as expectativas brasileira e de outros países latino-americanos. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart; AQUINO, Ligia Maria Leão (orgs.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Períodos analisados: 2010, 2018, 2019 e 2020. Brasília: INEP, 2021.

MACEDO, Roseane Rodrigues de.; SILVA, Andréia Ferreira da. Direito à Educação Infantil no Brasil e na Região Nordeste: dualidade entre as definições legais e as condições de acesso e permanência. *In*: SILVA, Maria do Socorro.; RODRIGUES, Melânia Mendonça.; MELO, Naara Queiroz de (orgs.). **Educação da resistência: reflexões e práticas (livro eletrônico)**. Campina Grande, PB: EDUFCEG: 2022.

## **PROJETO PRIMEIRO PASSO EM SALVADOR-BAHIA: DISCUSSÕES INICIAIS**

## **PROYECTO PRIMER PASO EN SALVADOR-BAHIA: DISCUSIONES INICIALES**

**Marlene Oliveira dos Santos - UFBA**  
dossantos.ufba@gmail.com  
**Rosilene Guimarães - UFBA**  
rosilene.guimaraes@ufba.br

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Voucher. Políticas Públicas.

**Palabras Clave:** Educación Infantil. Vale. Políticas Públicas.

### **1 INTRODUÇÃO**

A Educação Infantil (EI) é um direito constitucional de todas as crianças de 0 a 6 anos de idade. De acordo com o Art. 11, inciso V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/1996, o ente federado responsável pela oferta da EI é o município, que tem o dever de ofertar vagas para crianças de 0 a 3 anos de idade, em creches, e para crianças de 4 a 6 anos de idade, em pré-escolas. O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, na Meta 1, prevê a universalização, até 2016, da pré-escola e o atendimento de até 50% das crianças de 0 a 3 anos até 2024. Várias ações vêm contribuindo para que esta meta não tenha sido alcançada em diferentes municípios brasileiros, como é o caso de Salvador que, desde 2019, deixou de atender bebês e crianças bem pequenas, uma ação que fere o Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Além desse ato intencional que afetou a EI, a prefeitura de Salvador criou, em 2015, o projeto Primeiro Passo. É um Projeto, de viés assistencialista, que prevê a distribuição de uma bolsa para famílias que têm crianças de 0 a 6 anos de idade, buscando compensar famílias pobres pela falta de acesso à EI na rede pública de ensino. É uma nova filantropia (FLORES, PERONI, 2018) que se instala no poder público e se perspectiva como retrocesso no atendimento de crianças.

A distribuição de bolsa para famílias que não encontram vagas na rede pública de educação é uma ação danosa à política pública, à identidade da EI e à garantia do direito da criança a uma EI pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade. O projeto Primeiro Passo (SALVADOR, 2014; 2015) se insere nesse contexto, pois o poder público usa recursos financeiros públicos para o pagamento da bolsa mensal ou *voucher*, dando outra finalidade às verbas destinadas à educação e deixando a família responsável para decidir sobre como usar o valor recebido. Quem perde com políticas dessa natureza é a criança que tem seu direito à educação negado. Pretende-se, neste texto, apresentar discussões iniciais sobre o projeto Primeiro Passo e seus objetivos, a partir da análise documental.

## 2 METODOLOGIA

A abordagem da pesquisa é qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), visto que o propósito é conhecer e analisar uma política pública e seus objetivos. O instrumento utilizado para análise do projeto Primeiro Passo foi a apreciação da Lei municipal nº 8.651/2014 e do Decreto nº 25.822/2015. A análise documental possibilitou o conhecimento do projeto citado e a identificação de contradições presentes nos documentos listados.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ano de 2015, o poder público executivo do município de Salvador criou o projeto Primeiro Passo, através da Lei nº 8.651/2014 (SALVADOR, 2014), regulamentada pelo Decreto nº 25.822/2015 (SALVADOR, 2015). O projeto visa promover o desenvolvimento de crianças, em idade de creche e pré-escola, que não estejam matriculadas na rede municipal, e cuja família esteja inscrita no Cadastro Único e recebendo benefício de distribuição de renda do governo federal. Assim, as famílias que atendem a esses critérios, devem procurar a prefeitura-bairro e realizar sua inscrição para receber o benefício, que é pago mensalmente pela prefeitura municipal de Salvador (Quadro 1).

**Quadro 1** - Evolução dos valores pagos pelo projeto Primeiro Passo (2015-2022), Salvador-Bahia

Ano	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Valor (R\$)	50,00	50,00	50,00	50,00	65,00	65,00	65,00	81,50

Fonte: <http://www.primeiropasso.salvador.ba.gov.br>.

O decreto supracitado define como um dos objetivos do projeto “incentivar o acesso à rede de serviços públicos municipais, em especial, de educação, saúde e assistência social”

(SALVADOR, 2015, p. 2), porém, um dos requisitos para a participação da família é justamente a falta de acesso, por indisponibilidade de vagas, à rede pública. Assim, o texto apresenta uma contradição em sua proposta, pois a participação no projeto não garante o acesso das crianças à EI, ao contrário, contribui para que elas tenham o direito à educação negado. Atualmente, de acordo com dados disponíveis na plataforma “Educação em Números” da prefeitura de Salvador, a rede municipal conta com 25737 crianças na EI e 6202 na fila de espera, dessas, 3789 esperam por uma vaga na creche.

O projeto Primeiro Passo é um tipo de política pública pobre para os mais pobres, como já denunciava Rosemberg (1994) sobre os arranjos criados pelo poder público para o atendimento de crianças, especialmente aquelas de 0 a 3 anos de idade. Projetos com essas características ganham terreno em estados que põem em ação políticas neoliberais e inauguram uma nova filantropia, conforme discutem Flores e Peroni (2018).

Uma política pública como o Primeiro Passo vai na direção contrária ao que está assegurado em leis educacionais e diretrizes para a EI. Diferentes entidades da área da educação (COUTINHO *et al*, 2021; CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2021) vêm tecendo críticas, pois reconhecem o *voucher* como uma forma de precarização da política pública de EI e de desqualificação da educação das crianças.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das informações levantadas sobre o Primeiro Passo, é factível afirmar que o projeto vem para estabelecer a política de *voucher* na EI, uma política que já se mostrou ineficiente em outros países. O município de Salvador, ao investir nessa política, nega o direito à educação, precariza a identidade da EI e caminha na contramão de princípios constitucionais, que defendem uma educação de qualidade socialmente referenciada para todos.

#### **5 REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Política de vouchers para creche no “Auxílio Criança Cidadã”, do Novo Bolsa Família, viola o direito à educação e não deve ser aprovado** - Nota Técnica. Disponível em: <[https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/PautasPoliticas\\_Privatizacao\\_NotaTecnica\\_Voucher-MPAuxilioCriancaCidada\\_2021\\_08\\_18.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/PautasPoliticas_Privatizacao_NotaTecnica_Voucher-MPAuxilioCriancaCidada_2021_08_18.pdf)>. Acesso em: 07 out. 2021.

COUTINHO, A.; SIQUEIRA, R. M.; CAMPOS, R. **Voucher na Educação Infantil e a precarização da política de acesso.** GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. [2021]. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/voucher-na-educacao-infantil-e-precarizacao-da-politica-de-acesso-gt-07>>. Acesso em: 07 out. 2022.

FLORES, M. L. R.; PERONI, V. M. V. Políticas públicas para a educação infantil no Brasil: desafios à consolidação do direito no contexto emergente da nova filantropia. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 133-154, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13096/pdf>>. Acesso em: 25 out. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** SP: EPU, 1986.

ROSEMBERG, F. **Qualidade na educação infantil: uma perspectiva internacional.** In: Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília, 1994, p. 154-156.

SALVADOR. **Lei nº 8.651, de 03 de setembro de 2014.** Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2014/866/8651/lei-ordinaria-n-8651-2014-cria-o-projeto-primeiro-passo-voltado-as-familias-nao-atendidas-nas-unidades-de-en-sino-da-rede-municipal-ou-conveniada-e-da-outras-providencias-2014-09-03-versao-compilada>>. Acesso em: 07 nov. 2022.

SALVADOR. **Decreto nº 25.822, de 11 de fevereiro de 2015.** Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2015/2582/25822/decreto-n-25822-2015-regulamenta-a-lei-n-86512014-que-cria-o-projeto-primeiro-passo-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 27 out. 2022.



**EIXO 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUTINDO ESSE DIREITO NA  
REGIÃO NORDESTE**

**TRABALHOS COMPLETOS**

# **A COR/RAÇA DOS/DAS DOCENTES DO NORDESTE BRASILEIRO EM 2020: O QUE NOS REVELA O CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Carla Santos Pinheiro - FACED/UFBA**  
pinheirocarlasantos@gmail.com

**Nanci Helena Rebouças Franco - FACED/UFBA**  
nanci.franco@hotmail.com

**Palavras-chave:** Cor/Raça. Docente. Nordeste

## **1 INTRODUÇÃO**

Este trabalho, submetido ao I Seminário Regional da Educação Brasileira - Nordeste (ISERB-NE), tem por objetivo refletir sobre os dados de cor/raça dos/das docentes da Educação Básica da região Nordeste. De natureza quali-quantitativa e abordagem documental, utiliza as informações do Censo Escolar da Educação Básica como fonte de pesquisa e tem o ano de 2020 como recorte temporal de análise.

Esta produção está em convergência com o projeto de pesquisa de doutoramento em curso cuja temática central é a classificação racial de docentes da Educação Infantil da rede pública municipal de Salvador/Bahia, iniciado no semestre 2022.1 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

O conhecimento dos dados de cor/raça do corpo docente que representa o nível escolar ao qual a Educação Infantil é integrante, a Educação Básica, assim como da região geográfica ao qual a capital baiana, lócus da pesquisa, está inserida, a Região Nordeste, permite-nos contrastar as informações locais e mais gerais.

Dentre os elementos que podem ser revelados por meio dessa investigação, por exemplo, é se caso o alto índice de não declaração de pertencimento a um grupo étnico-racial é uma característica isolada (ou mais particular) do professorado da Educação Infantil, ou, ao contrário, é vigente em outros territórios englobando outros coletivos - assim como outrora desvelado pela campanha *10 anos do campo cor/raça no Censo Escolar* com indicativo de intervenção para sanar a mazela pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP) cuja finalidade foi a de “sensibilizar gestores escolares, escolas, professores e alunos para a importância do preenchimento deste campo” (BRASIL [2015], p. 8).

Os documentos utilizados para esta pesquisa dizem respeito às publicações do governo federal através, especialmente, do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) atreladas ao Censo Escolar da Educação Básica, tais como: a Portaria Federal nº 156/2004; a Portaria Federal nº 316/2007; o Decreto Federal nº 6.425/2008; Parecer CNE/CEB nº 04/2017; o Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2020: Matrícula Inicial e; as Notas Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica 2020.

Os resultados apontam que o número de docentes que não declaram a sua cor/raça ao Censo Escolar da Educação Básica permanece alto se tomado por base diferentes tempos, espaços e etapas do nível educacional observado.

Consideramos que as políticas públicas referentes à construção de um perfil educacional que considere como relevante o indicador cor/raça no Censo Escolar da Educação Básica são precárias. Problemáticas relativas a esse campo de resposta no maior e mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro, como, por exemplo, o alto índice de respostas à opção não declarada não é recente e nem isolado – quando observado diferentes dimensões da Educação Básica.

Apesar da capilaridade desse inquérito para a implementação de políticas públicas, principalmente referente à raça e educação, se tomarmos por base o delineamento dessa pesquisa, pouco ou quase nada é feito como intervenção ao problema há tempos diagnosticado, principalmente, pelo poder público e suas diferentes representações.

## **2 METODOLOGIA**

O Censo Escolar da Educação Básica é o mais importante inquérito estatístico-educacional brasileiro. Ele é de responsabilidade do INEP e, de acordo com a Portaria Federal nº 316/2007, deve ser realizado em periodicidade anual em um sistema de colaboração que engloba as respectivas competências da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, sobretudo quanto à veracidade das informações prestadas.

Nesta dinâmica de fornecimento das informações ao “principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 2), os/as gestores/as pelas unidades educacionais são os/as principais responsáveis (BRASIL, 2004; 2007) incluindo, neste escopo, as instituições escolares públicas ou privadas (com ou sem fins lucrativos) (BRASIL, 2007; 2008; 2017).

Ainda de acordo com a Portaria Federal n. 316/2007, as unidades de informação do Censo Escolar da Educação Básica são os/as discentes, os/as profissionais em educação, as turmas e as escolas - normativas ratificadas pelo Decreto Federal nº 6.425/2008 dentre outros dispositivos oficiais sobre esse tema.

Na abordagem sobre o formulário de pessoas físicas entrevistadas para o Censo Escolar da Educação Básica, que engloba os/as discentes, os/as profissionais em sala de aula e os/as gestores/as escolares, a averiguação do *Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2020: Matrícula Inicial* nos permite anunciar que o item cor/raça é um dos pertencentes ao campo dos dados pessoais. Focamos as lentes, nesta pesquisa, para os/as profissionais em educação, mais especificamente, para os/as docentes da Educação Básica, a fim de apresentar a sua identidade étnico-racial a partir das respostas ao quesito cor/raça, no ano de 2020, do Censo Escolar da Educação Básica.

O ano de 2020 será o recorte temporal para a análise, pois é o último período em que os dados de cor/raça podem ser coletados no Laboratório de Dados Educacionais (LDE) - organizado pelo Núcleo de Políticas Educacionais (NUPE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG).

A plataforma LDE, por seu turno, é a utilizada para o acesso aos dados do Censo Escolar da Educação Básica, e não no portal do Inep como fonte primária, pois, ao tratar-se do item referente à identidade étnico-racial dos/das docentes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em território nacional, o quesito cor/raça, seus resultados não são divulgados nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica assim como ocorre com os dos/das discentes. Com isto, ou recorreremos a essa plataforma estruturada pela instituição de ensino superior federal ou precisamos seguir os direcionamentos do INEP do *Leia-me* em que recomenda o uso de *software* estatístico para conhecer as informações dos Microdados - onde as informações que almejamos analisar estão depositadas.

É importante destacar que, além da necessidade de um conhecimento específico da área de estatística, a sugerida manipulação dos dados por meio dos *softwares* para a manipulação da cor/raça dos/das docentes da Educação Básica brasileira depende de suporte financeiro tendo em vista que estes recursos, em sua grande maioria, não são gratuitos, dos quais destacamos: *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), *Statistical Analysis System* (SAS) e *R* (em alusão às iniciais dos nomes de seus criadores).

Ciente da importância do tema quanto à identificação étnico-racial dos/das docentes de Educação Básica, sobretudo por o item cor/raça no inquérito averiguado ter o “objetivo de contribuir com a política federal de promoção da igualdade racial” (BRASIL, 2017, p. 4),

recorremos ainda para a obtenção de dados, às *Notas Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica 2020*. Neste documento de 32 (trinta e duas) páginas com um tópico intitulado de *Docente*, não encontramos indícios de informações sobre a cor/raça desses sujeitos de pesquisa e tampouco sobre as outras unidades de informação ao Censo Escolar da Educação Básica, tais como os discentes.

A tabulação de dados sobre a cor/raça dos/das docentes da Educação Básica do Nordeste brasileiro foi realizada com o recolhimento de dados por estado (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe) já que, na plataforma LDE não há como fazer o compilado por região.

Os números de cada categoria de cor/raça apontados pelos/as docentes da Educação Básica de cada um dos 9 (nove) estados da região Nordeste foram somados e esse total foi convertido em números percentuais.

As categorias de cor/raça que servem de campo de resposta ao Censo Escolar da Educação Básica para a identificação étnico-racial dos/das professores de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de Ensino Médio tem as categorias pré-estabelecidas.

O campo de cor/raça do mencionado levantamento estatístico educacional, seguindo os parâmetros do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresenta as seguintes opções aos/às respondentes: branca, preta, parda, amarela e não declarada. Mantém assim, as 5 (cinco) nomenclaturas referentes aos grupamentos étnico-raciais consolidadas pelo IBGE. E, a fim de garantir o direito ao/à cidadão/ã em não informar sua identidade étnico-racial, o Inep, ao invés de adotar a alternativa “sem declaração” que é a convencional do IBGE, optou por utilizar a expressão “não declarada” com uma das alternativas de respostas ao indicador cor/raça do Censo Escolar da Educação Básica.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com a expectativa de apreciação dos dados quanto à identificação étnico-racial fornecidos pelos/pelas docentes da Educação Básica da região Nordeste no ano de 2020 ao Censo Escolar da Educação Básica, o mapeamento dos dados coletados no LDE resultou em um escopo que foi convertido em números percentuais e apresentados na **Tabela 1**.

Caso se faça necessário, a divulgação dos números reais será destacada no decorrer da análise seja no comparativo entre as respostas dos estados do Nordeste, ou seja, no confronto entre as respostas para cada categoria de cor/raça de um estado. Neste sentido, seguem os dados anunciados.

**Tabela 1:** Percentual de Cor/Raça dos/as Docentes da Educação Básica da Região Nordeste do Brasil – 2020

<b>Cor/Raça</b>	<b>Percentual</b>
Branca	17,4%
Preta	4,8%
Parda	38,3%
Amarela	1,7%
Indígena	0,5%
Não Declarada	37,3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados do LDE/UFPR (2022).

Em primeira instância, os dados da Tabela 1 revelam que a maioria dos/das docentes da Educação Básica do Nordeste, em 2020, são pardos/as - com o quantitativo de 38,3% (trinta e oito inteiros e três décimos por cento). A averiguação do índice de resposta à categoria parda nos autoriza a declarar quanto ao período avaliado que são negros/as os/as docentes da Educação Básica do Nordeste.

A configuração supracitada é potencializada ao passo que sabemos que 43,1% (quarenta e três inteiros e um décimo por cento) do contingente populacional investigado é negro, sendo este quantitativo referente ao agrupamento de aqueles/as cidadãos/cidadãs que se autodeclararam pretos/as e pardos/as – definição que comunga com o Estatuto da Igualdade Racial (o parágrafo único, art. 1), a Lei Federal nº 12.288/2010 e com a Lei Estadual nº 13.182/2014 (art. 2), o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia.

Mesmo sem aprofundamento no debate, nosso alerta é direcionado para o baixo número de entrevistados/as que se autodeclararam pretos/as (4,8% - quatro inteiros e oito décimos por cento) e o número significativo de respondentes que não vinculam a sua identidade a nenhum grupo étnico-racial definido no item cor/raça do Censo Escolar da Educação Básica, a opção não declarada, tendo em vista que o número para essa alternativa é de 37,3% (trinta e sete inteiros e três décimos por cento), isto é, apenas 1% (um por cento) menor do que o primeiro termo de resposta com o maior valor percentual.

Ao focarmos as lentes para a **Tabela 1**, de imediato pensamos nas repercussões da *10 anos do campo cor/raça no Censo Escolar* - realizada há 7 (sete) anos, mas, que, não possibilitou mudanças no perfil da educação brasileira quando a centralidade do debate é o item cor/raça e a não declaração como campo com alto índice de respostas.

Há, assim, a inquietação sobre a persistência da revelada mazela como componente da identidade dos sujeitos educacionais por longo período já que, desde 2015, havia o diagnóstico de que “o percentual de respostas da opção ‘não declarada’ é elevado, o que compromete a utilização da informação sobre cor/raça como recorte em possíveis estudos” (INEP, 2015, p. 5).

Nesse íterim, ao se tratar de Região Nordeste, notar que o número de docentes brancos/as de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de Ensino Médio é superior ao de profissionais autodeclarados/as como pretos/as é um dado instigante.

Pensar no Nordeste como um território que, conforme o Censo Demográfico de 2010, é considerado como segunda maior Grande Região brasileira quanto ao número de população indígena, todavia, com um número tão pequeno de docentes que tem o grupamento indígena como de pertencimento étnico-racial ao passo que o grupo que tem amarela como identificação étnico-racial é mais do que o triplo de pesquisados/as, remetem a considerações de como o critério fenotípico é no Brasil arcabouço para a classificação de cor/raça da população, independente, dos setores que ocupam. A nossa compreensão é de que a definição como amarelo/a se refere à uma análise baseada sobretudo na cor da pele e em outros traços físicos e não pela ancestralidade como asiático em consonância às motivações para a inclusão dessa categoria no indicador de cor/raça.

Se o conhecimento dos dados gerais da Tabela 1 teve por base o conhecimento das informações sobre cada estado da Região Nordeste, focaremos as lentes para dados que nos pareçam emblemáticos na composição do perfil exposto, dos quais, seguindo a ordem das categorias de cor/raça e referendando pontos emblemáticos apresentados na **Tabela 1**, ressaltamos:

- A Paraíba apresenta o maior número de resposta para branca (27,2% - vinte e sete inteiros e dois décimos por cento), enquanto na Bahia é o menor correspondente a 10,6% (dez inteiros e seis décimos por cento);
- O Rio Grande do Norte além de ser ter o maior número de entrevistados/as que se autodeclararam brancos/as (25,1% - vinte e cinco inteiros e um décimo por cento) é o que tem o menor número de pretos/as (2,1% - dois inteiros e um décimo por cento);

- A categoria parda alcançou percentual maior do que 40% (quarenta por cento) em 6 (seis) dos 9 (nove) estados nordestinos: Alagoas - 41,4% (quarenta e um inteiros e quatro décimos por cento); Ceará - 42,9% (quarenta e dois inteiros e nove décimos por cento); Maranhão - 45,8% (quarenta e cinco inteiros e oito décimos por cento); Paraíba - 43,1% (quarenta e três inteiros e um décimo por cento); Piauí - 47% (quarenta e sete por cento) e; Sergipe - 47,8% (quarenta e sete inteiros e oito décimos por cento);
- Somente no Ceará, no Rio Grande do Norte e em Sergipe a categoria amarela teve mais de 1% (um por cento), respectivamente: 5,7% (cinco inteiros e sete décimos por cento), 6,1% (seis inteiros e um décimo por cento) e 2,5% (dois inteiros e cinco décimos por cento);
- Somente em Pernambuco o percentual de docentes indígenas foi superior a 1% (um por cento), a saber: 1,4% (um inteiro e quatro décimos por cento);
- O maior número de resposta ao termo não declarada é na Bahia com 49% (quarenta e nove por cento), seguida respectivamente, dos dois outros estados que tiveram um dado maior do que 40% (quarenta por cento): Rio Grande do Norte 42,5% (quarenta e dois inteiros e cinco décimos por cento) e; Pernambuco - 42,4% (quarenta e dois inteiros e quatro décimos por cento). Por sua vez, Ceará e Sergipe têm os menores percentuais para essa categoria: 26,7% (vinte e seis inteiros e sete décimos por cento) e 26,8% (vinte e seis inteiros e oito décimos por cento).

Ressaltamos o especial cuidado na abordagem sobre os dados acima tendo em vista que o número real de docentes por estado varia bastante, de maneira que, enquanto o Maranhão tem um total de 153.583 (cento e cinquenta e três mil quinhentos e oitenta e três) respondentes, o Sergipe, por sua vez, tem 22.959 (vinte e dois mil novecentos e cinquenta e nove). Isto é, algumas comparações resultam insuficientes, pois, nessa ilustração, o número total de pesquisados/as que se declararam pardos/as na Bahia é o dobro da quantidade total dos/das docentes da Educação Básica do Sergipe conforme o Censo Escolar da Educação Básica de 2020. Quando voltamos a nossa atenção, dentro desses territórios de análise, percebemos ainda que o número de não declarantes de sua cor/raça na Bahia é mais do que 3 (três) vezes o número total de entrevistados/as em Sergipe.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Percebemos que não existe uma tendência que aponte para a diminuição do índice de respostas à alternativa não declaração do item cor/raça do Censo Escolar da Educação Básica. Assim, os resultados dessa pesquisa apontam que, o grande percentual de respostas à supracitada categoria não é uma característica que demarcou o perfil educacional brasileiro somente em outrora, ou que, em tempos hodiernos, abarcam somente a realidade do nosso escopo de pesquisa doutoral: o professorado de Educação Infantil da rede pública municipal de Salvador/Ba.

Consideramos que as políticas públicas referentes à construção de um perfil educacional que considere como relevante o indicador cor/raça no Censo Escolar da Educação Básica são precárias. Problemáticas relativas a esse campo de resposta no maior e mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro, como, por exemplo, o alto índice de respostas à opção não declarada não é recente e nem isolado – quando observado diferentes dimensões da Educação Básica.

Apesar da capilaridade desse inquérito para a implementação de políticas públicas, principalmente referente à raça e educação, se tomarmos por base o delineamento dessa pesquisa, pouco ou quase nada é feito como intervenção ao problema há tempos diagnosticado, principalmente, pelo poder público e suas diferentes representações.

## 5 REFERÊNCIAS

BAHIA. Lei Estadual nº 13.182 de 06 de junho de 2014. **Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia**. Salvador, Bahia. Palácio do Governo do Estado da Bahia, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria n.156, de 20 de outubro de 2004**. Disponível em: <[www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/portarias/portaria1562004.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/portarias/portaria1562004.pdf)>. Acesso em: 20 maio. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008. **Dispõe sobre o censo anual da educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 abr. 2008. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Lei 12.288 de 20 de julho de 2010. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **XII Recenseamento Geral do Brasil**. Série nacional. Volume I. Censo Demográfico de 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/downloads-estatisticas.html>> Acesso em: 29 de mar de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar – Educacenso: O Item Cor/Raça no Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: Inep/MEC, [2015]. 10p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 04/2017**, aprovado em 4 de julho de 2017 – Diretrizes Operacionais para os procedimentos administrativos de registro de dados cadastrais de pessoa natural, referentes aos estudantes e profissionais de educação que atuam em instituições públicas e privadas de ensino de Educação Básica e de Educação Superior em todo o território nacional. Brasília: MEC/CNE, 2012. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=67801-pc-eb004-17-pdf&category\\_slug=julho-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=67801-pc-eb004-17-pdf&category_slug=julho-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 07 de mai de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em:  
<[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf)> Acesso em: 14 de nov. de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2020: Matrícula Inicial**. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em:  
<[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/caderno\\_de\\_instrucoes/Caderno\\_de\\_Conceitos\\_e\\_Orientacoes\\_do\\_Censo\\_Escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/Caderno_de_Conceitos_e_Orientacoes_do_Censo_Escolar_2020.pdf)> Acesso em: 03 de nov. de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Consulta de Indicadores. Dados docente. In.: \_\_\_\_\_ . **Laboratório de Dados Educacionais**. Disponível em: <<http://www.nupe.ufpr.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2022. Acesso em: 12 de out de 2022.

**EIXO 02 - ENSINO FUNDAMENTAL: ALTERNATIVAS E PERSPECTIVAS NA  
REGIÃO NORDESTE**

**RESUMOS EXPANDIDOS**

# REGIME DE COLABORAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL: DUAS FACES DA MESMA MOEDA?

## RÉGIMEN DE COLABORACIÓN Y RENDICIÓN DE CUENTAS: ¿DOS CARAS DE LA MISMA MONEDA?

Anderson Gonçalves Costa - UFPE  
anderson.gcosta@ufpe.br

Ana Lúcia Félix dos Santos - UFPE  
E-mail: ana.fsantos@ufpe.br

**Palavras-chave:** Regime de colaboração. Responsabilização educacional. Educação municipal.

**Palabras clave:** Régimen de colaboración. Rendición de cuentas. Educación municipal.

### 1 INTRODUÇÃO

O regime de colaboração é um instituto previsto no artigo 211 da Constituição Federal de 1988 (CF/88) que trata da articulação entre a União, os estados e os municípios na organização dos respectivos sistemas de ensino. Em que pese a importância desse dispositivo, o regime de colaboração ainda não foi regulamentado, como define o artigo 23, § único, da CF/88, o que tem levado com que a União e os estados ensaiem pactos colaborativos com os municípios em diferentes domínios da gestão educacional.

É tendo conhecimento dessa realidade que nesse estudo tomamos como objeto de análise o regime de colaboração em dois estados da região Nordeste, a citar: Ceará (CE) e Pernambuco (PE). Essa escolha tem como justificativa o fato de que ambos os estados formalizaram pactos colaborativos com seus municípios, entretanto, o conteúdo da colaboração tem priorizado formas de responsabilização, observando-se a articulação com sistemas estaduais de avaliação e a criação e o fortalecimento de políticas com implicações materiais e simbólicas sobre escolas, professores e gestores municipais.

### 2 METODOLOGIA

De natureza exploratória, utilizando de pesquisa documental, o estudo analisa o *Programa Aprendizagem na Idade Certa* (MAIS PAIC), do estado do Ceará, e o *Programa Criança Alfabetizada*, do estado de Pernambuco. Foram considerados, além dos objetivos e das orientações dessas políticas de colaboração, os instrumentos que estão relacionados a

elas: os sistemas estaduais de avaliação, os prêmios para escolas e as reconfigurações do rateio da cota municipal no Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços (ICMS).

### 3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise das políticas dos estados do CE e PE revela como escopo o regime de colaboração entre os governos estaduais e seus municípios, tendo como objetivo a alfabetização e a aprendizagem discente, mas instituindo um conjunto de ações com foco na gestão, na avaliação e na responsabilização. A temática da responsabilização educacional tem sido bastante problematizada no país, sobretudo em razão das avaliações em larga escala associadas a mecanismos de bonificação e prêmios a profissionais das escolas.

Os estados analisados ao instituir, pela via da colaboração, políticas com implicações materiais e simbólicas sobre os municípios, avançam para o fortalecimento da regulação educacional, no sentido de coordenar as ações dos agentes que implementam a política educacional em diferentes níveis (MAROY, 2011). No Quadro 1 são apresentados os elementos que compõem uma das políticas de colaboração nos estados:

**Quadro 1 – Mecanismos de responsabilização via colaboração, CE e PE**

	<b>POLÍTICA</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>	<b>PREMIAÇÃO ESCOLAS</b>	<b>ICMS</b>
<b>CEARÁ</b>	Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC)	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece)	Prêmio Escola Nota Dez	Vinculação de 18% com base no Spaece
<b>PERNAMBUCO</b>	Programa Criança Alfabetizada	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe)	Prêmio Escola Destaque	Vinculação gradativa até o percentual de 18%, em 2026, com base no Saepe e Idepe

**Fonte:** elaboração própria com base na análise documental, 2022.

Observando o Quadro 1 constata-se que tanto a política do CE, como de PE, possuem os mesmos elementos, fato que é justificado pela circulação da experiência do CE nos estados brasileiros, inspirando a proposta pernambucana. Cumpre destacar que ambos os estados têm implementado suas políticas educacionais na esteira de projetos de modernização da gestão pública. Guardadas as peculiaridades dos projetos, há intensa mobilização em torno do comprometimento de metas e resultados, com arrimo na avaliação de desempenho dos setores do governo da escola.

Estes dois estados organizam seus regimes de colaboração a partir de programas de aprendizagem. O CE, em 2007, lançou o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), que em 2016 foi modificado pela sigla MAIS PAIC, em razão da ampliação das séries escolares atendidas: antes apenas o 2º e 5º anos do Ensino Fundamental (EF), depois, também o 9º ano. Já PE, apenas em 2019 implantou política semelhante, o Programa Criança Alfabetizada, atendendo, por ora, turmas do 2º ano do EF. As duas experiências chamam atenção porque seus termos vão além da alfabetização e aprendizagem das crianças, instituindo um conjunto de ações a fim de fortalecer nos municípios uma cultura de gestão para resultados.

Há que se destacar que a colaboração nesses estados ocorre via pactuação, ou seja, os municípios escolhem participar ou não. O que se tem observado é que, dada as condições de cada política, tem ocorrida ampla adesão: no Ceará todos os municípios aderiram ao Paic desde sua implementação (COSTA; VIDAL, 2020), e, em Pernambuco, 184, dos 185 municípios, aderiram ao Programa Criança Alfabetizada no ano de 2020 (PERNAMBUCO, 2020).

Esses dados confirmam o poder de barganha do ente estadual em induzir os municípios para a cultura orientadora do próprio governo estadual. Isso se materializa por meio da participação no Spaece e no Saepe, que fornecem os dados necessários para acompanhamento da evolução dos indicadores municipais e para as políticas de premiação das escolas municipais com melhores resultados, além de concessão de recursos financeiros para as escolas com menores resultados, via Prêmio Escola Nota Dez, no CE, e Prêmio Escola Destaque, em PE.

Além das escolas municipais, os próprios municípios sofrem ganhos e perdas em razão dos resultados dos alunos no Spaece e no Saepe, haja vista mudanças no rateio da cota parte no ICMS. No CE, desde 2007, 18% dos recursos que cabem aos municípios no ICMS estão vinculados a proficiência dos estudantes, provocando uma competição por recursos entre as unidades subnacionais. Da mesma forma, a partir de 2007, PE passou a associar o ICMS aos resultados no Ideb, mas alterações realizadas em 2011 substituíram o uso do Ideb pelo Saep e Idepe, fortalecendo, portanto, a avaliação estadual nos municípios. Gradualmente, até 2026, Pernambuco vinculará 18% da cota do ICMS aos resultados nas avaliações.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A breve análise aqui realizada indica que o regime de colaboração é utilizado para repercutir nos municípios uma cultura de avaliação. Nesse sentido, problematiza-se a

natureza dessa colaboração, quando se tem elementos de forte indução de gestão para resultados e punição para municípios e escolas que não atinjam bons resultados. Nosso argumento é que os governos estaduais, na busca de garantir a qualidade do ensino alardeada pelas avaliações em larga escala, expandem sua atuação sobre as redes municipais, formalizada por meio do “regime de colaboração sob condicionalidades” (FREITAS, 2007), num cenário de avançada municipalização do EF. É nestes termos que o regime de colaboração se torna uma moeda corrente que tem na responsabilização sua outra face.

## 5 REFERÊNCIAS

COSTA, A. G.; VIDAL, E. M. *Accountability* e regulação da educação básica municipal no estado do Ceará – Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 83, n. 1, p. 121-141, 2020.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. (Orgs.). **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 19-46.

PERNAMBUCO. **Proficiência média em língua portuguesa**: rede municipal - 2º ensino fundamental anos iniciais. 2020.

# ESCOLAS PRIVADAS EM SALVADOR/BA: UM MAPEAMENTO INICIAL

## ESCUELAS PRIVADAS EN SALVADOR/BA: UN MAPEO INICIAL

**Theresa Adrião UNICAMP/ UFBA**  
theadria@unicamp.br

**Danilo Kanno - UNICAMP**  
danilokanno7@gmail.com

**Aurelio M. P. Polli - UNICAMP**  
aurelio2000a@gmail.com

**Palavras-chave:** Privatização da Educação; Oferta Privada; Matrícula Conveniada

**Palabras clave:** Privatización de la educación; Oferta Privada; Provision Conveniada.

### 1 INTRODUÇÃO

Trata-se de pesquisa exploratória cuja função primordial é “gerar *insights* iniciais sobre a natureza de um problema e desenvolver questões a serem investigadas por estudos mais extensos” (Marlow 2005, p. 334) e busca a descoberta de potenciais generalizações, que podem se tornar hipóteses futuras. Vincula-se a Bolsa Produtividade e tem por objetivo mapear a oferta educacional privada para a educação em sua etapa obrigatória no município de Salvador existente em 2022.

Mesmo em desenvolvimento, a análise de dados coletados junto ao Censo Escolar de 2021 identificou que a oferta educacional na educação básica por escola privada em Salvador é percentualmente maior que a pública para dados de 2021.

Acredita-se que esse crescimento pode ter sido estimulado, a partir de 2020, pela alteração dos artigos 19 e 20 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os quais, em sua versão original distinguiam, quanto à natureza jurídica, as instituições de ensino em públicas ou privadas.

Se privadas, poderiam se enquadrar em uma ou mais das quatro subcategorias, no marco de uma chave mais ampla que separava aquelas com fins de lucro (particulares) e as que, ao menos explicitamente, não visavam este fim. (Adrião, Oliveira e Mocarzel, 2022, p. 3).

Por fim, pesquisas desta natureza se justificam tendo em vista que a privatização da oferta educativa (Adrião, 2022) tem sido potencializada por programas pró escolha da escola, segundo as quais a defesa da escolha da escola é prerrogativa das famílias.



Ainda que o tema não seja recente (Cunha, 1986; Cury, 2002; 2017), encontra-se pouco presente nas produções do Brasil, as quais se fixam no estudo do subsídio público a provedores privados e NÃO no MERCADO de escolas privadas.

## **2 METODOLOGIA**

Extraíu-se dos microdados do Censo Escolar, organizado pelo INEP, informações relacionadas à natureza administrativa das escolas privadas em funcionamento na cidade de Salvador nos anos de 2020 e 2021. Além disso, mapeou-se o total de matrículas em cada etapa de escolaridade, o bairro as escolas estão instaladas, bem como informações sobre respectivas infraestrutura, relacionadas a condições de oferta educativa necessárias à realização de atividades educativas, conforme indicado em estudos de Garcia, Adrião e Drabach et al. 2021 e Kanno, Domiciano e Monteiro, 2022.

Para a extração e a organização dos dados, adotou-se como ferramenta o Software SPSS além do uso de Excel para o tratamento dos dados e geração de tabelas e gráficos.

## **3 RESULTADOS**

Entendemos que a oferta educacional privada é uma das forma de privatização da educação, na medida em que envolve a transferência de atividades, ativos e responsabilidades dos governos/organizações públicas para indivíduos ou agências particulares, conforme Belfield e Levin (2004).

As informações destacam que o maior número de escolas em funcionamento são privadas particulares em 2021 - 44,89% das escolas em funcionamento de Salvador, não se auto-declarando como comunitárias ou filantrópicas. Considere-se que a alteração do texto da LDB flexibilizou a possibilidade do estabelecimento de repasse de fundos públicos para escolas privadas “em geral”, tendo em vista que qualquer escola privada pode ser considerada comunitária e passível de ser caracterizada como filantrópica. Identificou-se também a pulverização de escolas privadas por bairros que integram territórios considerados periféricos, a existência de escolas privadas que não contam com tratamento de água e esgoto, ainda que em quantidade pouco significativa.

Destaca-se que a maior quantidade de escolas em Salvador é privada: 882 privadas e 635 públicas (em 2021), no entanto o atendimento de matrículas privadas representa apenas 30,92% das matrículas de Salvador, contra quase 70% da matrícula pública.

**Tabela 1 - Quantidade de escolas ativas e matrículas por dependência administrativa no município de Salvador 2020**

	Quantidade de Escolas em funcionamento	Quantidade de Matrículas em Educação Básica	
	(N)	(N)	(%)
<b>Públicas</b>	641	336.261	66,25%
<b>Privadas</b>	813	171.330	33,75%

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base nos microdados do censo escolar

**Tabela 2 - Quantidade de escolas ativas e matrículas por dependência administrativa no município de Salvador 2021**

	Quantidade de Escolas em funcionamento	Quantidade de Matrículas em Educação Básica	
	(N)	(N)	(%)
<b>Públicas</b>	635	352.328	69,08%
<b>Privadas</b>	882	157.731	30,92%

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base nos microdados do censo escolar

Nota-se como houve aumento do número de instituições privadas (69 de diferença); no entanto, a quantidade de matrículas privadas diminuiu.

**Quantidade de escolas que ofertam exclusivamente uma etapa de escolaridade em 2020 e 2021**

	2020	2021
<b>Educação Básica</b>	803	873
<b>Educação Infantil</b>	152	169
Creche	6	6
Pré Escola	14	15
<b>Ensino Fundamental</b>	62	132
<b>Ensino Médio</b>	12	9

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base nos microdados do censo escolar.

A quantidade de escolas privadas que só ofertam educação infantil foi a maior tanto em 2020 quanto em 2021; entretanto, a quantidade de escolas que ofertam apenas ensino fundamental aumentou significativamente (112,9% de crescimento) de 2020 a 2021. Em 2020 o conjunto de escolas privadas de Salvador contava com 152 instituições que ofertavam apenas educação infantil, 62 apenas com ensino fundamental e 12 apenas com

ensino médio. Em 2021, 169 instituições privadas ofertavam apenas educação infantil, 132 apenas ensino fundamental e 9 apenas o ensino médio.

#### 4 CONCLUSÃO

Os dados nacionais sobre matrículas na educação básica e total de escolas privadas para o biênio 2020/2021 indicaram o recuo dos dois aspectos: a rede privada caiu de 8,8 milhões para 8,1 milhões de matriculados. (Riviera, 2022)

Importa destacar que 2020 foi o ano no qual as escolas estiveram fechadas a partir de março em função da pandemia da Covid-19, condição que induziu famílias a retirarem crianças em etapa não obrigatória do vínculo formal com a escola privada, tema que, aliás, demanda estudos dirigidos.

Por fim, considerando a chave de análise adotada para este trabalho, a privatização da oferta educacional derivada do atendimento educacional por provedor privado, condição que exige a destinação de recursos privados (de famílias) ou públicos (via convênios, contratos ou parcerias com governos) intensifica a mercantilização de um direito e contribui para o aproximadamente das desigualdades educacionais.

#### 5 REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, p. 8-28, 2018.

ADRIÃO, T.; OLIVEIRA, R. P.; & MOCARZEL, M. **Public, private and communitarian: New administrative categories for Brazilian schools and the dispute over the public fund in education. Education Policy Analysis Archives**, 30, (128). 2022. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7172>.

BELFIELD, Clive e LEVIN, Henry M. **Education Privatization: Causes, Consequences, and Planning Implications**. Paris, UNESCO-IIPE, 2002. Disponível em: <http://www.iiep.unesco.org/en/education-privatization-causes-consequences-and-planning-implications-10263>.

CUNHA, Luiz Antonio (Org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação escolar no Brasil: o público e o privado**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 4, n. 1, p. 143-158, 2006. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r130.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2017.

DOMICIANO, C; KANNO, D; MONTEIRO, S. **Análise das condições da oferta educativa nas escolas com Programa de educação integral, jovem de futuro e Acelera Brasil: Implicações para o Direito Humano à Educação.** (prelo, 2022).

RIVEIRA. C. **Matrículas na rede privada despencam em 2021:** veja dados do Censo Escolar. Disponível em <https://exame.com/brasil/matriculas-na-rede-privada-despencam-em-2021-veja-dados-do-censo-escolar/>. Acesso set/22.

## **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ÂMBITO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RECIFE**

## **EDUCACIÓN INCLUSIVA DENTRO DEL PLAN MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE RECIFE**

**Edson Francisco de Andrade = UFPE**

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Plano Municipal de Educação. Recife.

**Palabras clave:** Educación inclusiva. Plan Municipal de Educación. Recife.

## 1 INTRODUÇÃO

Analisa-se, neste estudo, políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva, desenvolvidas pelo Poder Público, em cumprimento do Plano Municipal de Educação - PME (2015-2025) do Recife/PE, à luz do paradigma de direito à educação que pressupõe “*não deixar ninguém no exterior do ensino regular; desde o começo da vida escolar*” (MANTOAN, 2003, p.15).

Tem-se como entendimento basilar que “o plano municipal de educação é o instrumento de gestão para tornar efetiva a cidadania e a sociedade preconizada nas bases e diretrizes do Sistema Municipal de Educação” (BORDIGNON, 2009, p. 92). Com efeito, é por meio do PME que o Poder Local explicita suas ações para o conjunto das etapas e modalidades de educação, aqui sendo focalizada a Educação Especial Inclusiva.

O atual PME de Recife foi instituído pela Lei nº 18.147/2015 (RECIFE, 2015). A meta 4 deste plano estabelece o compromisso de universalizar, em colaboração com o Estado, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino.

Diante do exposto, foram estabelecidos os seguintes objetivos para este trabalho: compreender como o PME repercute na Política de Educação Especial de Recife; e mapear políticas públicas inclusivas implementadas pelo Poder Público Municipal.

A justificativa deste estudo se explicita à medida em que se busca interpretar as repercussões do PME em favor da educação inclusiva na sala de aula comum (GARCIA, 2006). Na verdade, tão importante quanto a presença de um número cada vez maior de pessoas com deficiências nas escolas é a garantia de efetiva inclusão desse público aos processos didático-pedagógicos propostos para o conjunto dos alunos (CARVALHO, 2018).

## 2 METODOLOGIA

Desenvolvemos uma pesquisa documental, à luz da abordagem qualitativa, tendo como fontes o texto do PME de Recife (2015-2025), bem como as políticas implantadas pelo

Poder Local, com foco no cumprimento da meta 4 e suas estratégias contidas no Plano em apreciação. O trabalho analítico dos dados foi realizado por meio da Análise do Conteúdo. Tal perspectiva teve como propósito compreender o registrado explicitamente nos documentos analisados, assim como produzir inferências, constituindo-se fase intermediária entre a descrição das características do texto e a interpretação (BARDIN, 2007). A partir das inferências produzidas e do aporte teórico consultado sobre o tema, apresentamos nossas interpretações e considerações sobre o objeto em estudo.

### **3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Para fins didáticos, sistematizamos a análise dos dados e discussão dos resultados em dois blocos temáticos.

#### **3.1 Inclusão de pessoas com deficiência em sala de aula comum e oferta de AEE**

A estratégia 4.1 do PME de Recife estabelece o compromisso de “ampliar, em colaboração com o Estado, o número de matrículas para a população de 4 a 17 anos com deficiência” (RECIFE, 2015, p. 8). Constatamos a repercussão desta estratégia, tendo sido verificado que o quantitativo de matrículas na educação especial na rede pública de ensino do Recife evoluiu de 2.293, em 2010, para 4.727 educandos (as) em 2020.

As iniciativas, aqui mapeadas, estão em sintonia com o PME, assim como com as orientações da Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008). A esse respeito, o *aprimoramento da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE)* constitui exemplo exitoso. Destaque-se o incremento do quadro de profissionais e das atribuições exercidas, com realce tanto para a exigência de articulação entre aqueles que atuam no AEE e os professores da classe regular (CARVALHO, 2018), quanto para o uso dos seguintes recursos potencializadores da educação inclusiva: livros e materiais didáticos específicos; Tecnologias Assistivas (teclado inclusivo, aplicativos para Android, catálogo de games e aplicativos).

Pode-se considerar que o atendimento educacional às pessoas surdas se constitui iniciativa destacável desse primeiro bloco temático. Para tanto, além da oferta de curso de Libras, constatamos a criação de salas regulares bilíngues, assegurando a Libras como primeira língua e o idioma português como segunda língua. É importante notar que essa política de educação local guarda coerência com o disposto na Lei Brasileira de Inclusão – LBI (BRASIL, 2015).

#### **3.2 Parceria entre órgãos públicos e/ou com instituições privadas**

Nesse segundo bloco temático, discutiremos as parcerias realizadas entre órgãos públicos e/ou com instituições privadas, sintonizadas com o disposto no PME de Recife.

O *levantamento da população com deficiência* constitui incitativa imprescindível, uma vez que parte importante desse público não tem sido historicamente assistido adequadamente pelo Poder Público (BORDIGNON, 2009).

A ação incumbida de *promover a prática de Jogos Paralímpicos*, busca estimular a participação de pessoas com deficiência em atividades esportivas, favorecendo a interação social como princípio também educativo (GARCIA, 2006).

Com a *implantação da Classe Hospitalar Semear*, em 2015, no Hospital Universitário Oswaldo Cruz, tornou-se viável a continuidade da educação de crianças com câncer. Entende-se que tal ação corrobora a garantia do direito humano básico à educação, evitando que o tratamento intensivo da saúde penalize o próprio educando. Há de se reconhecer que os *convênios firmados com instituições privadas*, como a Fundação Altino Ventura e o Instituto dos Cegos e a Associação de Pais e amigos dos Excepcionais (APAE), entre outras, têm potencializado o AEE aos educandos.

#### **4 CONCLUSÃO**

Em que pese a não materialização de algumas políticas que foram cotejadas em resposta à meta 4, como a criação de Centros Multidisciplinares em cada RPA da cidade e a integralização de instalações previstas de SRM, configurando-se como limites e fragilidades na execução do PME, ainda assim, nossas conclusões revelam, essencialmente, avanços no cumprimento do compromisso de garantir ensino regular em sala comum às pessoas com deficiência, *desde o começo da vida escolar*. Exemplo disso é a *criação de salas regulares bilíngues* e o *aprimoramento da oferta de AEE*, incluindo-se iniciativas de qualificação docente e otimização no uso de recursos diversificados de apoio didático-pedagógico.

Por fim, cabe chamar a atenção para a pertinência de novas iniciativas de gestão compartilhada, a exemplo da *promoção de atividades esportivas* e da *implantação de classe em ambiente hospitalar*, constituindo-se, portanto, um subsídio ao fomento de políticas públicas potencializadoras da inclusão educacional.

#### **5 REFERÊNCIAS**

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads. Lisboa: Edições 70, 2007.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da Educação no Município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora do Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília-DF: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146**. Lei Brasileira de Inclusão – LBI. Estatuto da Pessoa com Deficiência. DOU, 6 de julho de 2015.

CARVALHO, Rosita E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 6ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.

GARCIA, Rosalba M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, dez. 2006.

MANTOAN, Maria T. E. **INCLUSÃO ESCOLAR**: O que é? Por quê? Como fazer? Ed. 1ª. Moderna: São Paulo, 2003.

RECIFE. **Lei nº 18.147/2015**. Institui o Plano Municipal de Educação (2015-2025). DOM-REC, 23 de junho de 2015.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CRIAÇÃO DE UM MODELO DE COLABORAÇÃO ENTRE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E A REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA, CEARÁ**

Germânia Kelly Ferreira  
Dalila de Freitas Saldanha  
Eloisa Maia Vidal

**1 INTRODUÇÃO**



A relação entre as secretarias municipais de educação e as instituições de ensino superior no que diz respeito à concepção e implementação de iniciativas de formação continuada em serviço sempre representou um grande desafio para ambos os lados. E quando se refere a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, os relatos são ainda mais escassos.

Este texto descreve uma experiência piloto que consiste na criação de um modelo de colaboração entre o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, capital do Ceará, para o fomento a pesquisas junto a rede municipal de ensino, conduzidas por pesquisadores do PPGE, tendo como auxiliares de pesquisa os professores efetivos da rede municipal de Fortaleza. A motivação se associa a meta 16 do PNE 2014 – 2024 que consiste em

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

A rede municipal de Fortaleza possui cerca de 12.000 professores atuando na educação infantil, ensino fundamental e nas diversas modalidades de ensino previstas na LDB, e ao longo dos últimos anos, vem se deparando com crescente demanda por formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* por parte dos professores.

## **2 METODOLOGIA**

O desenvolvimento do projeto se dá por meio de metodologia qualitativa, com a criação de um grupo de trabalho que se debruça sobre a rede pública municipal para identificação de possíveis problemas de pesquisa, assim como mapeamento de docentes do PPGE com interesses em trabalhar, a partir de suas linhas de pesquisa, com os problemas diagnosticados na respectiva rede escolar.

Os estudos realizados culminaram na criação de um macroprojeto denominado *Observatório da Rede Municipal de Educação: pesquisas em políticas educacionais*, que tem como objeto de investigação as políticas que vem sendo implementadas na rede municipal de ensino de Fortaleza e de que forma vem se efetivando a gestão educacional e escolar nessa rede.

O grupo criado elaborou um modelo de parceria interinstitucional, no qual os projetos de pesquisa são financiados pela SME, via termo de convênio celebrado com a UECE, seguindo parâmetros financeiros utilizados pelas agências de fomento, como CNPq, CAPES etc, ficando os recursos de cada projeto sob a gestão do professor pesquisador responsável.

A seleção dos auxiliares de pesquisa é feita mediante Chamada Pública, atendendo todos os critérios de publicidade e mérito estabelecidos pela legislação do PPGE, possibilitando que os mesmos ingressem como alunos regulares no Programa, para cumprir as exigências atreladas a um curso de mestrado ou doutorado acadêmico, e a SME concede liberação de 50% da carga horária dos professores envolvidos nas pesquisas.

### **3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Fortaleza, ao elaborar seu Plano Municipal de Educação (PME) 2015 – 2025 (Lei no 10.371/2015) estabeleceu entre as diretrizes, a “[...] IX – valorização dos profissionais de educação” e nesse sentido justifica-se que a SME apoie e fomenta pesquisas sobre o sistema municipal de educação e a implementação de suas políticas, tendo, como protagonistas nessas iniciativas, seu quadro profissional de professores.

O PME 2015 – 2025 estabelece ainda nas diretrizes “apoiar a expansão equitativa e de qualidade da Educação Superior pública no Município; o compromisso de fomentar a integração entre as IES para a expansão de ações equitativas e qualitativas da Educação Superior no Município”; e a “indução de uma política permanente de articulação das ações de ensino, pesquisa e extensão universitárias, com foco estratégico no desenvolvimento do Município”. A meta 3 prevê que durante a vigência do PME, a pretensão é “formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu* e garantir toda a formação continuada em sua área de atuação”, o que remete necessariamente a uma articulação com os programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais. Esta experiência piloto, portanto, se inicia com uma equipe de pesquisadores da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que concebe um projeto de pesquisa, no qual se encontram delineados quatro temas de investigação de interesse dos pesquisadores, sobre os quais já possuem produção acadêmica.

Os projetos de pesquisa desenhados para a rede municipal de Fortaleza dão sequência à trajetória de investigação dos pesquisadores integrante do projeto, cujos estudos têm contemplado matizes diversas da política educacional, tanto no passado quanto no presente, seja em sua dimensão de ação de governo (VIEIRA, 2008, 2011), seja em suas diferentes

formas de implementação no âmbito de uma rede escolar ou de escolas (VIDAL; VIEIRA, 2014; WERLE; KOETZ; MARTINS, 2015; WERLE, AUDINO, 2015).

Os projetos envolvendo os quatro temas demandaram, além dos pesquisadores do PPGE como coordenadores, equipes de vinte auxiliares de pesquisa, que foram selecionados por meio de Edital público, entre os docentes da rede municipal de Fortaleza. Os pesquisadores selecionaram quatro auxiliares com titulação mínima de mestrado e 16 com formação em nível de graduação, sendo o segundo grupo com entrada a cada dois anos. Com duração de quatro anos, os projetos admitiram no primeiro ano de vigência, 12 auxiliares (quatro mestres e oito graduados) e oito graduados no terceiro ano de vigência.

Atualmente, os oito auxiliares que foram admitidos em 2020, concluíram o mestrado, três doutorandos estão qualificados e foram admitidos nove novos auxiliares de pesquisa em 2022. Os projetos já produziram seus relatórios parciais referente a dois anos de execução, sendo encaminhado à SME.

#### **4 CONCLUSÃO/APONTAMENTOS**

A iniciativa encontra-se no seu terceiro ano de execução e as metas intermediárias previstas até agora foram plenamente atingidas. O bom desempenho atribuído à experiência piloto permitiu que a SME ampliasse o escopo e transformasse em política educacional, pela lei nº 11.207/2022, o que possibilitou a inserção de outros projetos de pesquisa e outros programas de pós-graduação das universidades cearenses. Dados de 2023 informam que existem 112 projetos de pesquisa em andamento, contando com 174 auxiliares de pesquisa que estão recebendo formação em nível de mestrado e 46 em nível de doutorado, em 28 programas de pós-graduação de quatro instituições públicas do estado do Ceará (UFC, UECE e IFCE).

#### **5 REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília.

BRASIL. **Lei no 13.005 de 25 de junho de 2014.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 23 set. 2022.

FORTALEZA. **Lei Ordinária nº 10.371, de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal da Educação 2015 - 2025, alinhado ao Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/481/text?>. Acesso em: 06 out 2022.

VIDAL, Eloísa Maia & VIEIRA, Sofia Lerche (orgs.). **Educação e território: contribuição ao debate na região do Maciço de Baturité, Ceará.** Volume 1. Fortaleza, Liber Livro, 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição:1985-1995**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

WERLE, F. O. C.; AUDINO, J. F. Desafios na gestão escolar. **RBPAE**, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 31, p. 125-144, 2015.

**PLANOS DE EDUCAÇÃO DOS ESTADOS DO NORDESTE:  
CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
BRASILEIRA**

**PLANES EDUCATIVOS DE LOS ESTADOS DEL NORDESTE: AL  
CONTRIBUCIONES DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN  
BRASILEÑA**

**Luzinete Barbosa Lyrio**  
Secretaria de Educação do Estado da Bahia  
luzinetelyrio@gmail.com

**Vitalina Silva**  
Secretaria de Educação do Estado da Bahia  
vitalinas@yahoo.com.br  
**Moacir Freitas Borges**  
Secretaria de Educação do Estado da Bahia  
mfborfes2011@gmail.com

**Palavras- chave:** Planos de Educação. Desenvolvimento. Educação Brasileira.

**Palabras clave:** Planes de Educación. Desarrollo. Educación brasileña.

A intencionalidade de um estudo sobre os Planos de Educação dos Estados (PEEs) do Nordeste, consiste em entendermos que os planos são documentos com força de lei, que estabelecem metas para assegurar o direito à educação, bem como o desenvolvimento da educação brasileira. Ressaltamos que os planos são estruturados para um decênio, sendo um instrumento da política educacional que contempla políticas para a educação básica e superior e também valorização do magistério, gestão democrática e financiamento da educação. Realçamos, ainda, que é um significativo instrumento contra a descontinuidade das políticas educacionais, pois os processos de elaboração, de monitoramento e de avaliação são demarcados pela participação dos sujeitos, bem como dos órgãos de controle social.

Assim, os PEEs são valorosos instrumentos de gestão e devem fazer consonância com as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. Exteriorizamos que para além do exposto, faz-se necessário também vincular os planos com a dimensão social, da concepção de desenvolvimento balizada por Amartya Sen, um estudioso que possui uma clássica obra denominada "O Desenvolvimento como Liberdade". O autor enfatiza que uma concepção adequada de desenvolvimento, deve ir muito além de acumulação de riqueza e do crescimento do Produto Interno Bruto e de outras variáveis relacionadas à renda (SEN, 2010). Desta forma, Sen, centraliza seu foco analítico em fatores sobretudo correspondente ao acesso dos indivíduos a serviços de educação e de saúde, assim como o exercício de direitos civis, que são vinculados as liberdades substantivas, que por sua vez, podem ser definidas como capacidades elementares, tais como “ter condições de evitar privações como a fome, a subnutrição, a morbidez evitável e a morte prematura, saber ler e fazer cálculos aritméticos, ter participação política e liberdade de expressão, etc.” (SEN, 2010).

O trabalho tem como objetivo, analisar e identificar nos PEEs do Nordeste, os indicativos que contribuem para o desenvolvimento da educação brasileira. Constatamos ao

apreciarmos os planos, que a palavra desenvolvimento aparece 69 vezes no plano de Alagoas; 56 na Bahia; 43 no Ceará; 46 no Maranhão; 40 na Paraíba; 67 em Pernambuco; 20 no Piauí; 29 no Rio Grande do Norte e 78 em Sergipe.

Assim, o itinerário metodológico escolhido quanto a tipologia de pesquisa foi exploratória, quanto a natureza, o estudo circunscreve em teórico; no que refere aos procedimentos foram contemplados os bibliográficos, eletrônicos e documental, e quanto a abordagem, definimos a qualitativa.

Bordignon (2014), trata como concepções para as políticas educacionais, uma orientação diretiva a partir das diretrizes e metas do plano, salientando que os meios e processos para atingir as metas são as estratégias da caminhada. No Quadro 1, apresentamos os estados, as Leis e o quantitativo de metas e estratégias dos PEEs.

**Quadro 1- Estados, Lei do PEE, quantitativo de metas e estratégias**

ESTADOS	LEI do PEE	QUANTITATIVO	
		METAS	ESTRATÉGIAS
ALAGOAS	Lei nº 7.795 22/01/2016	20	346
BAHIA	Lei nº13.559 11/05/2016	20	246
CEARÁ	Lei nº16.025 01/06/2016	21	395
MARANHÃO	Lei nº10.099 11/06/2014	22	314
PARAÍBA	Lei nº10.488 23/06/2015	28	311
PERNAMBUCO	Lei nº15.533 23/06/2015	20	359
PIAUI	Lei nº6.733 17/12/2015	20	396
RIO GRANDE DO NORTE	Lei nº10.049 27/01/2016	06	44
SERGIPE	Lei nº8.025 04/09/2015	20	259

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2022).

O PNE determina diretrizes, metas e estratégias em sua construção da mesma forma devem ser nos PEEs. Bordignon (2014) afirma que as metas precisam indicar e balizar os passos que devem ser dados numa caminhada e as estratégias devem definir a utilização dos recursos, meios e processos para a realização da caminhada. O universo revelado no Quadro 1, nos remete a muitas possibilidades de estudos, no entanto elegemos a meta 2, que versa sobre o Ensino Fundamental conforme contexto do PNE. Nestes termos, foi feita uma análise e identificação das estratégias dos PEEs com observância dos elementos preponderantes para o desenvolvimento da educação brasileira, seguindo o que demarca Sen (2010) quanto ao desenvolvimento como liberdade.

Deste modo, destacamos algumas estratégias dos PEEs para exemplificar os realces no que concerne às intenções comuns a todos os planos para o desenvolvimento, especialmente contemplando a teoria de Sen (2010), a saber: assegurar direitos e objetivos de aprendizagem; realizar acompanhamento e monitoramento dos/as estudantes que passam por situações de discriminação, preconceito e violência na escola; garantir a oferta do ensino fundamental para as populações do campo, indígenas, quilombolas e ciganas, nas comunidades, preservando a língua e os saberes próprios; implantar políticas públicas de correção da distorção idade/ano; disciplinar a organização flexível do currículo escolar, incluindo a adequação do calendário de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região; etc.

Diante do exposto nos PEEs, sinalizamos que os registros das estratégias são alguns dos indicativos da meta do Ensino Fundamental considerados nos planos da Região Nordeste, que contribuem para o desenvolvimento da educação brasileira, atinentes ao que propõe Sen com relação ao desenvolvimento como liberdades substantivas.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Lei nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016**. Disponível em: [https://sapl.al.al.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/1182/1182\\_texto\\_integral.pdf](https://sapl.al.al.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/1182/1182_texto_integral.pdf). Acesso em: 20 out. 2022.

BAHIA. **Lei nº. 13.559, de 11 de maio de 2016**. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Lei-13559.2016-Plano-Estadual-de-Educac%CC%A7a%CC%83o-BA.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

BORDIGNON, Genuíno. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Angela Maria (Orgs.). **Planos de Educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 20 out. 2022

CEARÁ. **Lei nº16.025, 30 de maio de 2016**. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2016/02/20170020-LEI-16025-2016.pdf>. Acesso em 20 out. 2022.

MARANHÃO. **Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-10099-2014-maranhao-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-do-estado-do-maranhao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 out. 2022.

PARAÍBA. **Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015**. Disponível em: <https://cpisp.org.br/lei-ordinaria-no-10-488-de-23-de-junho-de-2015/>. Acesso em: 20 out. 2022

PERNAMBUCO. **Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015**. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/plano-estadual-de-educac-a-o-de-pernanbuco,5ae6954e-c818-4694-a6f0-b34fc5c85a30>. Acesso em: 20 out. 2022.

PIAUÍ. **Lei Nº 6. 735, de 17 de dezembro de 2015**. Disponível em:

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Nº 10.049, de 27 de janeiro de 2019**. Disponível em: <http://www.al.rn.gov.br/storage/legislacao/2016/01/29/be5a8e56ae78b3174b64f1275f8a27ed.pdf>. Acesso em : 20 out. 2022.

SERGIPE. **Lei Ordinária nº 8.025, de 04 de setembro de 2015**. <https://cpisp.org.br/lei-no-8-025-de-04-de-setembro-de-2015/>. Acesso em: 20 out. 2022.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO SUDOESTE DA  
BAHIA**

**FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES EN EL SUROESTE DA  
BAHÍA**



**Vera Lúcia Fernandes de Brito - IFBAIANO**

vlfbrito@gmail.com

**Daniela Oliveira Vidal da Silva - UFBA**

danielaovdasilva@gmail.com

**Cláudio Pinto Nunes - UESB**

claudionunesba@hotmail.com

**Palavras-Chave:** Valorização docente. Políticas Públicas. Formação docente.

**Palabras clave:** Valoración docente. Políticas públicas. Formación de profesores.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores da Educação Básica no Brasil é contemplada na Lei Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 62 dispõe sobre a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Além da LDB, o documento de referência aprovado a partir da Conferência Nacional de Educação (CONAE), norteia a elaboração da Lei 13.005/14, aprovando o atual Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. As ações para formação continuada estão previstas na meta 16, com propostas voltadas para capacitação profissional e previsão de investimentos necessários para subsidiá-la.

As deliberações da Conae se articulam a movimentos em prol dessa valorização, envolvendo embates na tramitação e aprovação do PNE, políticas e diretrizes nacionais visando superar um cenário marcado pela necessidade de diretrizes nacionais para as carreiras, piso salarial nacional para todos, melhoria das condições de trabalho e garantia de formação inicial e continuada para os profissionais da educação. (DOURADO, 2016, p. 38).

Este estudo é um recorte de duas pesquisas maiores (SILVA, 2019; BRITO, 2019) que analisam a valorização docente no Território de Identidade do Sudoeste Baiano - TISOBA e no Território de Identidade do Médio Sudoeste da Bahia – TIMSOBA, e aqui objetiva analisar a formação continuada de professores das redes municipais dos referidos Territórios e os impactos para o cumprimento da meta 16 do PNE (2014-2014).52

Sobre Territórios de Identidade (TI), desde o ano de 2007 a Bahia passou a utilizar este conceito para designar a unidade de planejamento de políticas públicas do Estado com a finalidade de promover o desenvolvimento econômico e social dos Municípios do Estado da Bahia e, atualmente, está consolidada conforme Lei nº 13.468, de 29 de dezembro de 2015, que aprova o Plano Plurianual 2016-2019. 222

## 2 METODOLOGIA

Trata-se de estudo com natureza exploratória, valendo-se de abordagem quali-quantitativa que utilizou questionário virtual, elaborado a partir da Plataforma On-line Google Docs como instrumento de coleta de dados para caracterizar a pesquisa do tipo *survey* que é descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, tendo como colaboradores os docentes das redes municipais do TISOBA e do TIMSOBA, buscando obter informações sobre a formação continuada de docentes dos referidos Territórios.

## 3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados que seguem apresentam resultados relacionados a formação continuada de docentes das redes municipais pertencentes ao TISOBA e TIMSOBA, a partir da análise das respostas obtidas de 221 (duzentos e vinte um) questionários, destes 107 (cento e sete) pertencentes ao TISOBA e, 114 (cento e quatorze) ao TIMSOBA. Os docentes que colaboraram com as pesquisas informaram o que está apresentado na tabela a seguir.

**Tabela 1** - Percentual de docentes das redes municipais do TISOBA e TIMSOBA referente à participação em atividades de formação continuada nos anos 2016-2018

	<b>Especialização</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>
<b>TISOBA</b>	59,3%	12,1%	0,9%
<b>TIMSOBA</b>	37,7%	9,6%	0,9%

**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir dos questionários *online* respondidos, 2019

A tabela 01 mostra que dos professores pesquisados, 59,3% responderam possuir alguma pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização com carga horária mínima de 360 horas no TISOBA e 37,7 no TIMSOBA. Já a pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado está representada no TISOBA em 12,1% e no TIMSOBA 9,6%, Em nível de doutorado os dois Territórios de Identidade apresentam 0,9 de seus professores que declaram possuir formação neste nível.

Os dados extraídos dos questionários respondidos por docentes pesquisados estão diretamente relacionados com a meta 16 do PNE 2014-2024, que retrata as questões atinentes à formação continuada dos professores da Educação Básica nacional:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os

(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 13).

Considerando os dados apresentados, os Territórios analisados ainda estão distantes de alcançar a meta 16 do PNE, de ter a metade de professores da Educação Básica formados na pós-graduação até 2024. Assim, vale destacar a discussão de Oliveira e Maués (2012), quando afirmam o quão é preocupante a qualidade dos cursos de especialização, que na maioria das vezes os professores realizam para obterem progressão de carreira. “O mestrado e o doutorado ainda não são incentivados efetivamente como processo de qualificação e de formação docente, na maioria dos sistemas de ensino, daí o baixo número de docentes com essa titulação” (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 76).

#### 4 CONCLUSÕES

O PNE atual representa vitória na política de valorização docente, através de discussão articulada que contempla questões de formação, remuneração, carreira e condições de trabalho. Contudo, a conjuntura brasileira que foi se delineando a partir do ano de 2016 e vem se consolidando num ataque direto à educação, através de políticas de precarização da educação pública.

Os resultados deste estudo evidenciam as dificuldades de implementação e cumprimento das metas aprovadas na Lei 13.005/2014, em especial a meta 16 que até o momento não se aproxima dos 50% de professores da educação básica com pós-graduação. Esperamos que as possibilidades de mudança no cenário político brasileiro renovem a esperança de dias melhores para as políticas públicas educacionais no país.

#### 5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 01 set 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 30 agosto. 2016.

BRITO, Vera Lucia Fernandes. **Políticas públicas para valorização docente: planos de carreira e remuneração das redes municipais do território de identidade do médio sudoeste da Bahia (TIMSOBA)**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação Desafios para garantir conquistas da democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v. 10, n. 518, 2016.

OLIVEIRA, João Ferreira; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

SILVA, Daniela Oliveira Vidal. **Valorização docente no território de identidade do Sudoeste Baiano: o instituído e o praticado**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2019.

## **HISTÓRIA E MEMÓRIA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR NA BAHIA (1960-1970)**

## **HISTORIA Y MEMORIA DE LA EVALUCIÓN ESCOLAR EN BAHIA (1960-1970)**

**Keila Cerqueira Carneiro - Bolsista PIBIC/UFBA/CNPq**

keilacerqueira@gmail.com  
**Fernanda Freitas Caldas - Bolsista PIBIC/UFBA/FAPESB**  
fernanda-freitas97@hotmail.com  
**Edna Telma Fonseca e Silva Vilar - FACED/UFBA**  
edna.telma@ufba.br

**Palavras-chave:** Práticas Avaliativas; História da Educação; Legislação Educacional.  
**Palabras-clave:** Prácticas Evaluativas; História de la Educación; Legislación Educativa.

## 1 INTRODUÇÃO

A avaliação está no núcleo das práticas que constituem a cultura escolar, razão pela qual investigar esse objeto em perspectiva histórica para compreender concepções, práticas e continuidades em suas permanências e mudanças ganha relevância. Por meio do projeto de investigação “A avaliação escolar na Bahia em perspectiva histórica (1961-1971): proposições e práticas”, visa-se analisar concepções e práticas de avaliação da aprendizagem decorrentes das Leis 4.024/61 e 5.692/71 ao estabelecerem as diretrizes e bases da educação nacional e(m) seus desdobramentos, seja em outras legislações elaboradas para regular a educação no estado da Bahia - recorte deste estudo - incluindo-se as esferas estadual e municipal; em dispositivos emitidos pelo Conselho Federal de Educação em “Pareceres”; ou em práticas associadas a avaliação, orientadas pelas citadas leis. A periodização delimitada para o estudo, toma por base a caracterização apontada por Catani (2012) relativa à História das Práticas da Avaliação no Brasil, entre os anos 60 e 80 do século XX, em que a avaliação aparece como questão técnico-pedagógica e com importante função política na organização e melhoria do sistema de ensino; como permanência da concepção de avaliação como “verificação” nas décadas de 1960 a 1970, conforme Villas Boas (2022); ou ainda a afirmação de Sousa (2002) de que “[...] até 1961 a finalidade classificatória da avaliação era a preconizada, sendo acrescida, a partir de 1971, a função de retroinformação, prescrevendo-se propósitos que realçam o potencial educativo da avaliação” . A pesquisa está sendo desenvolvida por meio de dois planos de trabalho: “1) Proposições para Avaliação na Legislação Educacional do Brasil e da Bahia (1960 a 1970)”, o qual conta com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio de concessão de bolsa de iniciação científica à estudante e 2) “Práticas de Avaliação na Bahia nas décadas de 1960 a 1970”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) também por meio de bolsa à estudante-pesquisadora. A pergunta de base à investigação está anunciada nos seguintes termos: “De que modo a concepção de verificação

esteve presente nas proposições e práticas da Avaliação da aprendizagem”. Para responder à questão proposta também se indaga: Quais instrumentos/procedimentos foram mobilizados para avaliar a aprendizagem dos alunos/as? Qual(is) concepção(ões) orientaram as práticas avaliativas no período em questão? Quais foram os argumentos apresentados em prol da prática da avaliação à época? Quais indícios de permanências ou mudanças é possível perceber nas proposições e práticas de avaliação? Nessa perspectiva, articula-se na pesquisa fontes diversificadas, tais como as relativas à legislação, periódicos educacionais, manuais de formação de professores, provas, dentre outras fontes relacionadas às proposições e práticas dos/as professores/as para avaliar.

## **2 METODOLOGIA**

A investigação em desenvolvimento tem natureza exploratória em suas finalidades, considerando que se trata de pesquisa histórico-documental, o que implica a localização de fontes para o seu desenvolvimento. Este tipo de pesquisa integra procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental, considerando-se que o pesquisador pode recorrer a estudos já existentes sobre a temática ou documentos que utiliza, mas sem abandonar o foco da pesquisa documental e articulação das fontes. Nesse sentido, a pesquisa está sendo desenvolvida por meio de procedimentos de localização, seleção, sistematização e análise de documentos (AROSTÉGUI, 2006) que são analisados, sob as lentes da categoria cultura escolar (VIÑAO FRAGO, 1995); bem como com recurso a leitura de estudos historiográficos, dialogando-se com já desenvolvidos sobre a temática da Avaliação. Nesse sentido, tem-se como procedimento metodológico não somente o levantamento bibliográfico dos estudos já desenvolvidos acerca da Avaliação e da legislação em questão, mas o levantamento documental ao localizar fontes produzidas no período, seja referente a legislação ou as práticas avaliativas propostas ou realizadas. Assim, conta com um conjunto diversificado de documentos, destacando-se fontes produzidas pelos sujeitos ou por finalidades escolares, que podem não ter sido ainda analisadas. Desse modo, se faz necessário ir aos arquivos públicos, escolas e bibliotecas com o objetivo de ampliar esse levantamento documental para a pesquisa.

## **3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Tendo em vista as leituras realizadas até o momento, tanto as relacionadas a base teórica e metodológica da pesquisa, quanto as leituras decorrentes dos documentos já

acessados, em suas indicações de proposições e práticas situadas ao período delimitado para o estudo, é possível destacar os (des)entendimentos que se travou em torno do significado e sentidos atribuídos as expressões “avaliação do aproveitamento”, “resultados alcançados” e “preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” como “novidades” da Leis 4.024/61 e 5.692/71. Nos documentos do tipo “Parecer”, emitido pelo então Conselho Federal da Educação, muitas desses significados são problematizados ou esclarecidos. Além deste aspecto, as discussões acerca da aprovação *versus* reprovação, bem como o dispositivo “Estudos de Recuperação” como novidade da Lei 5.692/71, constituem temas relevantes no período e que ainda na atualidade carecem ser discutidos quanto se trata de atribuição de notas ou elaboração de instrumentos e critérios avaliativos que são vinculados aos conceitos e entendimentos de quantitativo ou qualitativo da/para Avaliação.

#### **4 APONTAMENTOS**

A pesquisa em desenvolvimento visa analisar concepções e práticas da Avaliação decorrentes das Leis 4.024/61 e 5.692/71, centrando-se as análises na Avaliação escolar e da aprendizagem, sob as lentes da categoria cultura escolar. Assim, analisar as permanências ou indícios de mudanças presentes na legislação, mas também nas práticas escolares a partir de documentos acessados dão relevância a pesquisa por sua conexão entre o que está proposto na Lei e o que se praticava em função do que se apresentava como “inovador”, ainda que permanências e mudanças possam ser identificadas. As possibilidades de leitura analítica das práticas avaliativas desenvolvidas no contexto de instituições e práticas escolares, seja pela proposição da lei ou do seu entendimento podem indicar o que mudou ou ainda permanece em termos de concepções ou práticas de avaliação, possibilitando conhecer e problematizar a história e memória das práticas avaliativas para repensar concepções e alternativas outras, uma vez que a temática da avaliação vem assumindo centralidade nas políticas educacionais com repercussões nas práticas escolares.

#### **5 REFERÊNCIAS**

ARÓSTEGUI, J. **A pesquisa histórica**. Teoria e método. Bauru: Edusc, 2006.

CATANI, D. B. **História das Práticas de Avaliação no Brasil** (Projeto de Pesquisa). CNPq, 2012.

SOUSA, S. M. Z. **Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais**. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1536/1536.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

VILLAS BOAS, B. et al. **Avaliação das aprendizagens em livros: 1960 a 2020.**  
Curitiba: CRV, 2022

VINÃO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 0, p. 63-82, 1995.

**O APROVA BRASIL E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM  
ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES DE PROFESSORES/AS DA REDE  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR.**

**O APROVA BRASIL Y LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES  
ESCOLARES: CONSIDERACIONES DE DOCENTES DE LA RED  
EDUCATIVA MUNICIPAL DE SALVADOR.**

**Aleide Macedo da Cruz Santos - UFBA**  
aleidemacedo@gmail.com



**Palavras-chave:** Avaliação Educacional; Avaliação da Aprendizagem; Práticas Docentes.

**Palabras clave:** Evaluación Educativa; Evaluación del Aprendizaje; Prácticas de Enseñanza.

## 1 INTRODUÇÃO

Os livros do Aprova Brasil, produzidos pela Editora Moderna, se propõem a auxiliar no desenvolvimento de “habilidades” e “competências”, por meio de orientações voltadas à prática docente. Este material enfatiza as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, tendo em vista que estas são as principais áreas avaliadas nos exames externos, em especial, nas provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica -SAEB, utilizado como referência em sua produção (APROVA BRASIL, 2021).

Considerando que tais livros vêm sendo utilizados nas salas de aula da Rede Municipal de Educação de Salvador, acreditamos na relevância deste estudo que se dedica a elucidar o seguinte questionamento: quais as considerações que os/as professores/as de séries iniciais da Rede Municipal de Educação de Salvador têm acerca do material Aprova Brasil, enquanto recurso utilizado no processo de avaliação da aprendizagem escolar? Visando elucidar tal questionamento, ressalta-se como objetivo geral deste trabalho: compreender as considerações que os/as professores/as das séries iniciais da rede citada têm acerca dos livros do Aprova Brasil, enquanto recurso avaliativo.

O desenvolvimento deste estudo justifica-se pela relevância de escutarmos os/as professores/as, sendo estes sujeitos de atuação/autoria curricular (MACEDO, 2013), comumente responsabilizados pelos resultados expressos nos exames externos. A escuta das opiniões destes/as profissionais amplia a possibilidade de compreendermos o fazer docente presente no chão da escola e assim, (re)conhecermos alternativas para uma educação pública de qualidade, gratuita, formativa e inclusiva

## 2 METODOLOGIA

O presente estudo consiste em uma pesquisa de caráter qualitativo, tendo em vista que se dedica a compreensão de dados que não cabem em descrições quantitativas e que expressam significações, valores e interpretações dos sujeitos participantes (MINAYO, 2009). Propõe-se a realização de entrevista com professores/as, atuantes nas séries iniciais em uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Salvador, que apresentem experiência

no uso dos livros do Aprova Brasil e que aceitem, voluntariamente, apresentar suas considerações acerca do material citado.

As entrevistas apresentam formato semi estruturado. Ao longo da entrevista, devem ser feitas perguntas objetivas e subjetivas, permitindo que o/a entrevistado se mantenha atento ao objetivo do estudo, mas também se sinta confortável em compartilhar suas vivências e percepções (MINAYO, 2009).

A análise das respostas não deverá atender a análise de conteúdos, que nos permite compreender o que está por trás daquilo nos é comunicado, indo além das aparências dos conteúdos expressos nas respostas (BARDIN, 1977; MINAYO, 2009).

### **3 EMBASAMENTO TEÓRICO**

Diante da realidade escolar da Educação Básica brasileira, destacamos o maquinário examinatório que incide sobre as salas de aulas, e em especial, sobre o fazer docente.

Como parte do maquinário examinatório, o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB apresenta um histórico de aproximadamente 30 anos de exame da educação brasileira. Produzindo indicadores e classificações, os exames do SAEB têm se configurado como balizadores da qualidade educacional, promovendo discursos de cobrança e responsabilização docente. Assim, conforme ressalta Bauer (2020), têm-se produzido materiais apostilados, por vezes impostos na sala de aula como recurso de uso “fundamental” (obrigatório) no cotidiano escolar.

A imposição destes materiais, reflete o desespero pelo treinamento discente, e porque não dizer docente também, para o alcance dos indicadores desejados. Nesta esteira, o Aprova Brasil, da Editora Moderna, tem encontrado espaço para se propagar em diversas redes educacionais, como é o caso da Rede Municipal de Educação de Salvador. Com a promessa de melhoria do ensino e, por conseguinte, da aprendizagem, os livros do Aprova Brasil apresentam lições e simulados fundamentados em “habilidades” e “competências” da Matriz de Referência do SAEB, articulando-se com os conteúdos dispostos na BNCC (APROVA BRASIL, 2021)

Propondo o tempo e a condução de cada uma das “lições” dos livros, o Manual do Professor apresenta com um discurso “atrativo” as orientações de uso do material. Tendo um sistema complementar de mesmo nome, o Aprova Brasil promove a realização de simulados a fim do treinamento dos/as estudantes para os exames externos; o sistema citado, de acordo com o Aprova Brasil (2021), promete a entrega de relatórios que, teoricamente, permitem

ao/a professor/a identificar conhecimentos já expressos pelos alunos e outros que ainda necessitam ser desenvolvidos.

Sendo aparentemente um “guia” para o/a professor, o material induz uma postura mecânica, na tentativa de reduzir o fazer docente a reprodução de materiais prontos e o processo avaliativo a simulados de verificação. É diante desta realidade que a fala dos/as professores/as podem expressar suas inquietações e percepções acerca do material citado, trazendo a tona considerações positivas e/ou negativas, e incitando a reflexão de práticas a serem desenvolvidas (ou já em desenvolvimento) que se configurem como enfrentamento a esta proposta reducionista.

Tensionar o uso destes materiais em sala de aula e escutar professores/as da rede pública pode ser um caminho para a reflexão e construção coletiva de práticas avaliativas que coloquem a aprendizagem significativa dos/as estudantes como centro do processo escolar, não a segmentando em “habilidades” e “competências” impostas externamente e consideradas verificáveis, quantificáveis e classificáveis.

#### **4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO QUE FOI CONSTRUÍDO**

A construção coletiva empenhada na melhoria da escola é descrita por Freitas (2005) como uma ação contra regulatória frente às imposições externas (sociais e estatais). Neste sentido, a avaliação, construída coletivamente numa perspectiva crítica e, assim, formativa pode ser compreendida como um processo que integra a ação contra regulatória da escola.

Segundo Villas Boas (2007), a avaliação deve estar sempre a serviço da aprendizagem. É diante desta compreensão (da avaliação *para* aprendizagem) que a reflexão e construção aqui proposta fundamenta-se, acreditando que é na escuta daqueles que moram as alternativas e as perspectivas de um novo fazer avaliativo nas escolas públicas.

#### **5 REFERÊNCIAS**

APROVA BRASIL. **Língua Portuguesa**. Manual do Professor. Organizadora Editora Moderna. São Paulo: Moderna, 2021.

BAUER, ADRIANA. “Novas” relações entre Currículo e Avaliação? Recolocando e redirecionando o debate. **Educação em Revista [online]**. 2020, v. 36. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698223884>>. Acesso em 10 out. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: <<https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>>. Acesso em 21 set. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Qualidade negociada**: avaliação e contrarregulação na escola pública. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005

MACEDO, Roberto Sidnei Alves. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica**: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2013. 157p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **A avaliação na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

**ATUAÇÃO DE CONSÓRCIOS PÚBLICOS NO ATENDIMENTO AO  
DIREITO À EDUCAÇÃO EM TERRITÓRIOS DA BAHIA**

**ACTUACIÓN DE CONSORCIOS PÚBLICOS EN CUMPLIMIENTO  
DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LOS TERRITORIOS DE  
BAHIA**

**Dra. Maura da Silva Miranda - SEC/BA**  
maura.miranda@nova.educacao.ba.gov.br  
**Dra. Maria Couto Cunha - UFBA**  
mariacoutocunha@gmail.com

**Palavras-chaves:** Consórcio. Cooperação. Colaboração.

**Palabras clave:** Consorcio. Cooperación Colaboración.

## **1 INTRODUÇÃO**

O direito à educação da população brasileira é assegurado na Constituição Federal de 1988. No entanto, dadas as acentuadas desigualdades socioeconômicas regionais, a maioria dos municípios brasileiros não tem tido as condições suficientes para assegurarem esse direito com equidade. Para enfrentar o problema das desigualdades, a Constituição estabeleceu o Pacto Federativo, a ser efetivado através da cooperação federativa e do regime de colaboração ainda sem definições, pela falta de um Sistema Nacional de Educação.

A lei 11.107/2005 instituiu os consórcios públicos como pessoas jurídicas formadas por entes da Federação como estratégia para promover a cooperação federativa. Esse ordenamento jurídico representou um avanço institucional na normatização da gestão consorciada e, por isso, esse arranjo vem se constituindo como um importante modelo de articulação territorial no Brasil e na Bahia.

A Bahia, a partir de 2010 passou a priorizar a institucionalização de consórcios nos territórios em diversas áreas. Para o Governo do Estado, a gestão consorciada nos territórios possibilita o aumento da capacidade técnica dos municípios na realização dos serviços públicos, garante maior eficiência do uso dos recursos e assegura a continuidade das políticas públicas (BAHIA, 2013).

O presente resumo é um recorte dos resultados de uma tese de doutorado defendida na Faced/UFBA que teve como objetivo analisar as experiências de Consórcios Públicos Intermunicipais que atuam na área da educação em Territórios de Identidade da Bahia com vistas a assegurar a cooperação e a colaboração federativas.

## **2 METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, tendo como procedimentos: pesquisa documental, questionários e entrevistas. Participaram das entrevistas representantes

dos seguintes órgãos: Secretaria de Planejamento (SEPLAN); Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial; Federação dos Consórcios; Secretaria Estadual da Educação; Consórcios Públicos. A delimitação dos consórcios no campo empírico se deu a partir dos seguintes critérios: a) consórcio com previsão de atuação na educação em estatuto; b) com Câmara Técnica de Educação ativa; e c) com gestão consolidada, na avaliação da SEPLAN. Foram identificados 05 consórcios.

### **3 RESULTADOS**

A partir de 2010 o conceito de território passou a ter influência nas diretrizes das políticas de planejamento de governo da Bahia. Por meio do Decreto nº 12.354/2010, e posteriormente, pela Lei 13.2014/2014 a Bahia passa por uma reforma político-administrativa sendo dividida em 27 territórios, que passaram a ser considerados como unidades de planejamento. Nesses territórios foram criados 35 Consórcios Públicos (SEPLAN, 2020).

A pesquisa trouxe contribuições para compreender o papel dos consórcios públicos enquanto arranjo de gestão cooperativa e colaborativa das políticas educacionais, a partir de quatro categorias estabelecidas para análise. 1) aspectos jurídicos e normativos da política consorciada: evidenciaram que o arranjo de gestão consorciada conforme a Lei 11.107/2005 traz uma institucionalidade normativa significativa, com condições de desenvolver a descentralização da gestão de serviços do Estado para os municípios; 2) aspectos político-administrativos da gestão consorciada na *práxis* social: evidenciaram a relevância dos consórcios para o planejamento e desenvolvimento da política territorial assegurando a descentralização, a celeridade, a economia e a eficiência na gestão dos serviços públicos, no entanto, sem incluir a área da educação em âmbito estadual; 3) relações de cooperação e colaboração federativas entre os municípios: nesse aspecto percebeu-se a ausência de coordenação federativa na estrutura do Estado na gestão cooperativa na área da educação e, em atenção ao regime de colaboração, verificou-se limitações na articulação entre o Estado e os municípios em âmbito territorial, tornando-se um campo aberto para agentes da iniciativa privada. Entre os cinco consórcios analisados, três criaram suas Câmaras Técnicas de Educação sob a coordenação de atores privados que se articulam por meio de uma Rede de Colaboração. Já em dois deles observou-se outro modelo de gestão, que se articula por meio do regime de colaboração de base federativa; 4) governabilidade e controle social no poder local: verificou-se limitações na participação dos cidadãos e das entidades endógenas dos territórios e, no caso da educação, dos trabalhadores em educação.

## 4 CONCLUSÃO

Os resultados da pesquisa sinalizam que a gestão consorciada entre municípios baianos, apesar de apresentar condições de institucionalização com legislação definida e estrutura político-administrativa robusta, apresenta fragilidades na articulação interfederativa entre Estado e municípios no campo da educação. A ausência da coordenação do Estado na gestão da educação territorial, em regime de colaboração com os municípios, tem motivado a ampliação da atuação de uma rede de atores vinculados ao movimento empresarial, os quais vêm ocupando espaços no controle da gestão da educação, fazendo avançar o projeto neoliberal de gestão pública não-estatal. Conforme afirma Moura (2001), o êxito do desenvolvimento local depende da participação da comunidade, do estabelecimento de parcerias endógenas, de visão abrangente e integrada de desenvolvimento, considerando os aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais e ambientais que compõem o território. Assim, importa que os gestores públicos estejam atentos para o fato de que as escolhas por este ou aquele tipo de arranjo de gestão da educação no espaço territorial, não são neutras e sem consequências. Ao contrário, implicam no desenvolvimento territorial que se pretende consolidar.

## 5 REFERÊNCIAS

BAHIA, **Consórcio público**: orientações gerais para implantação. Cartilha em PDF. Ed. 2013. Disponível em: [www.seplan.gov.ba.br](http://www.seplan.gov.ba.br). Acesso em 10 setembro de 2017.

BAHIA, **Lei 13.2014/2014**. Dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/>. Acesso em 03 de nov. 2022

BAHIA, **Lei nº 10.705** de 14 de novembro de 2007. Institui o plano plurianual da administração pública estadual, para o período de 2008-2011, e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba>. Acesso em 03 de nov. 2022.

BAHIA, SEPLAN. **Consórcio Público um novo instrumento de cooperação federativa**. Orientação para implantação. Disponível em: [http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/file/politica-territorial/consorcios-publicos/Consortorios\\_Publicos\\_um\\_novo\\_instrumento\\_de\\_cooperacao\\_federativa.pdf](http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/file/politica-territorial/consorcios-publicos/Consortorios_Publicos_um_novo_instrumento_de_cooperacao_federativa.pdf). Acesso em out. de 2017.

BAHIA, SEPLAN. **Política Territorial do Estado da Bahia**. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br> (2012). Acesso em 17 de novembro de 2017.

BAHIA, SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Territórios de Identidade**. Disponível em: <https://www.sei.ba.gov.br>. Acesso em abril de 2020.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, DF: SF, 1988.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei 11.107** de 06 de abril de 2005. Dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos e dá outras providências. Disponível em: <https://www.senado.gov.br>. Acesso em 03 de nov. 2022

MOURA, Maria Suzana et al. Desenvolvimento local sustentável: O que sinalizam as Práticas. In: Congresso da Associação Latino-americana de Sociologia (ALAS), XXIII, 2001, Ciudad de Guatemala. **Anais Guatemala: ALAS** (no prelo).

**A EDUCAÇÃO E A NOVA GESTÃO PÚBLICA: O CASO DA CIDADE  
DO RECIFE  
LA EDUCACIÓN Y LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA: EL CASO DE LA  
CIUDAD DE RECIFE**

**Dalila Marina Oliveira Maia - UFPE**



**Palavras-chave:** Nova Gestão Pública; Nova Gestão Pública da Educação.

**Palabras clave:** Nueva Gestión Pública; Nueva Gestión Pública y la Educación.

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, as discussões voltadas às mudanças na gestão dos serviços públicos e, portanto, na gestão da educação e da escola, têm suas raízes associadas às alterações nos processos produtivos das economias capitalistas, que foram se manifestando pelo desenvolvimento do chamado modo de acumulação flexível. Esta é uma questão não somente socialmente problematizada, como também alvo de medidas de política desde a década de 1990, em articulação com a reforma do Estado.

Segundo Azevedo (2002), a reforma, ao reconfigurar a função da máquina estatal, previa a substituição da gestão burocrática pela gestão gerencial apoiada em uma determinada concepção de democracia, de Estado e de sociedade. De fato, a reforma dos anos 1990 e as que se sucederam, basearam-se no gerencialismo entendido como um tipo de racionalidade que tanto propõe como justifica a reprodução da lógica de mercado em todas as dimensões da vida social e econômica, na condição de uma matriz teórico-ideológica subsidiária do neoliberalismo, cuja função é a organização das práticas sociais baseadas no mercado (MISOCZKY et al,2017).

No contexto das reformas, a máquina responsável pelas políticas públicas foi alvo (e continua sendo) de reformas administrativas, fenômeno que tem variado de acordo com a história, a cultura, as articulações do poder e o grau de desenvolvimento de cada sociedade. São mudanças que se desenvolvem com base em orientações da doutrina neoliberal e suas variantes, que, por meio do gerencialismo, fornece modelos a serem adotados pelas políticas públicas de corte social e econômico (AZEVEDO, 2004).

Por conseguinte, emerge a Nova Gestão Pública (NGP), como uma das dimensões do gerencialismo que, segundo Marques, Mendes e Maranhão (2019) “pode ser definida como um programa de reforma do setor público com base em instrumentos da gestão empresarial, que visa a melhorar a eficiência e eficácia dos serviços públicos nas burocracias modernas” (p. 352). De acordo com Guimarães, Borde e Bernardo (2020, p. 1), a NPG chega ao Brasil no contexto de “reformas setoriais que buscavam reorganizar a administração nas

organizações burocráticas, na pretensão de introduzir a lógica da organização privada na administração estatal.”

Tal como ocorreu com outras instituições do Estado, o sistema educacional assumiu novos princípios, linguagem de mercado, gestão por eficiência, monitoramento de desempenho das ações e dos atores, e foco nos produtos no lugar dos processos (Guimarães; Borde; Bernardo, 2020). Logo, para atender as novas determinações, as políticas educacionais passam a propagar o discurso de qualidade da educação ligada à ideia de eficácia e eficiência, prevendo práticas de regulação pautadas na competição e na avaliação por resultados.

Tendo em vista as considerações acima apresentadas, essa comunicação se vincula à pesquisa que procura identificar o modo como a NGP aparece em projetos educacionais dos municípios da Região Metropolitana do Recife, no contexto das práticas gerencialistas adotadas por seus governos, e portanto, por seus sistemas de ensino. Especificamente, a comunicação aborda resultados preliminares da investigação, focando a realidade do município de Recife, considerando particularidades que a NGP assume nas diversas localidades. Trata-se da análise de dados obtidos em documentos localizados nos sítios da Prefeitura e da Secretaria de Educação da Cidade do Recife, dados este que foram submetidos à análise de conteúdo.

## 2 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NA CIDADE DO RECIFE

Mesmo resultando de pesquisa exploratória, as análises preliminares permitiram identificar a presença em Recife da parceria público-privada, identificada em programas desenvolvidos entre a Secretaria de Educação e empresas e/ou fundações. Exemplos disto é o **Mente Inovadora**, em parceria com a *Mind Lab*, instituição que coloca no mercado tecnologias destinadas a aprimorar habilidades e competências cognitivas, sociais, emocionais e éticas. O **Projeto Sabiah!**, por sua vez, se realiza em parceria com a *Abramundo*, que cria, desenvolve e produz materiais de Ciências para o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, com foco em Ciências. Há parcerias também da Secretaria de Educação com a *Fundação Roberto Marinho (Programa Travessia Recife)* e com o *Instituto Ayrton Senna (Programas Se liga e Acelera)*.

Ainda na perspectiva da parceria público-privada, mas que também expressa a adoção das práticas avaliativas, privilegiando o produto no lugar da avaliação formativa, se situa o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Recife (SAERE), em convênio com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de

Fora (CaED), que se soma à prática de avaliação estandardizada do poder central. Outros elementos são representados pelo uso do sistema de bonificação para professores, gestores e escolas, estimulando a competição, as práticas de monitoramento do trabalho docente por meio do uso da caderneta eletrônica e, ainda, o programa gestor em rede, medidas que favorecem a responsabilização dos atores escolares.

### 3 CONCLUSÃO

Em síntese, os dados levantados nesse estudo preliminar indicam fortemente a presença dos elementos da gestão gerencial na educação da cidade do Recife. Entretanto, essas indicações serão mais adequadamente analisadas no confronto e na comparação entre as realidades dos outros municípios da Região Metropolitana do Recife, aliadas à realização de pesquisa direta nas respectivas secretarias municipais de educação. Tendo como parâmetro a situação de Recife (a ser ainda aprofundada), a continuidade da pesquisa deverá tornar possível a identificação de características da NGP de cada realidade local, como proposto no objetivo geral da investigação.

### 4 REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49 - 71, Setembro, 2002.

GUERRA, E. L. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Centro Universitário UNA, 2014.

GUIMARÃES, Tereza Cristina de Almeida; BORDE, Amanda Moreira; BERNADO, Elisângela da Silva. A nova gestão pública: a erosão da gestão democrática da educação. **Revista Educação Básica em Foco**. V. 1, n. 3. Out/Dez de 2020.

MARQUES, Luciana Rosa; MENDES, Juliana Camila Barbosa; MARANHÃO, Iágrici Maria de Lima. A nova gestão pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 351-367, mai./ago. 2019.

MISOCZKY, Maria Ceci, et al. A trajetória ininterrupta da reforma do aparelho de Estado no Brasil: Continuidades nos marcos do neoliberalismo e do gerencialismo. **Administração Pública e Gestão Social**, 2017, vol. 9, núm. 3, July-September, PORTAL DA EDUCAÇÃO. Recife. <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/> Último acesso em: 08 de junho de 2022.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA:  
A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA**

**PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO Y GESTIÓN DEMOCRÁTICA:  
LA EXPERIENCIA DE UNA ESCUELA**

**Heder Amaro Velasques de Souza - FACED/UFBA**  
magnusvel@hotmail.com / magnusvel@gmail.com  
**Micaela Balsamo de Mello (UFBA)**

**Palavras Chave:** Gestão democrática. Projeto Político Pedagógico. Gestão Escolar  
**Palabras clave:** Gestión democrática. Proyecto Político Pedagógico. Gestión escolar

## **1 INTRODUÇÃO**

Neste trabalho, apresentamos um relato de experiência sobre o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico escolar (PPP) de uma instituição de ensino do município de Vera Cruz - BA, entre os anos de 2017 e 2022. Seu objetivo é problematizar esse movimento, relacionando-o ao princípio constitucional da Gestão Democrática da Educação.

O PPP é um instrumento de convergência das diferentes dimensões da Gestão Escolar. Além disso, ele pode ser um instrumento de indução e fortalecimento da Gestão Democrática da Educação pelo estabelecimento de uma cultura organizacional escolar baseada na participação dos diferentes segmentos da escola na definição de sua agenda institucional.

Assim, estudá-lo é fundamental para o fortalecimento das pesquisas na área educacional. Em vista disso, tomamos o PPP e seu processo constitutivo como objeto de estudo neste trabalho. Para tanto, recorreremos à análise documental inspirada na abordagem metodológica de Bardin (2016). Como fontes, utilizamos os registros escolares relativos ao processo de reelaboração do PPP, tais como atas, materiais formativos, portarias, ofícios, etc. O texto está organizado em quatro seções, nas quais fazemos: uma introdução, uma breve problematização dos processos de elaboração de PPP, cotidiano escolar e de gestão escolar, um relato da experiência escolar com o PPP e as considerações finais.

## **2 GESTÃO DEMOCRÁTICA: O PPP E AS DISPUTAS PELA AUTONOMIA ESCOLAR**

A Gestão da Educação no Brasil, como parte de uma totalidade, vem sendo influenciada pelo processo de redemocratização do país, sobretudo a partir da década de 1980. O PPP é a essência desse movimento democrático na escola, representando uma das formas de consolidação do princípio da Gestão Democrática da educação, tal como preveem a LDBEN (1996) e a Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, Vasconcelos (2014, p. 169) indica que o PPP “é uma sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada.” O autor destaca que o PPP se materializa como instrumento teórico-metodológico de reflexão e intervenção na realidade escolar. É sua característica dinâmica que traduz a perspectiva de que é um documento vivo, flexível, inacabado e coletivo.

Os estudos sobre gestão educacional, participação e o princípio democrático devem considerar, porém, que a escola é um espaço de disputas e contradições. Nas palavras de Leclerc e Moll (2012, p. 100), ela é um espaço “de tensão, (re)construção, saberes e vivências, em oposição ao aspecto reducionista de certa visão que a persegue como lócus para implementação de projetos e programas alienígenas” Nessa disputa, a gestão democrática escolar precisa avançar, partindo das condições legais para alcançar a materialidade de sua autonomia, mediante conquista da participação dos seus membros na conformação de sua agenda política, pedagógica e institucional.

Ocorre que, no Brasil, a democracia ainda não foi consolidada, a exemplo do golpe de 2016, que, segundo Ramos e Frigotto, (2016, p. 30), “[...] reitera nossa história de rupturas democráticas”. É justamente por isso que a consolidação do PPP como instrumento de fortalecimento da democracia na escola se faz cada vez mais necessária.

### **3. PPP E GESTÃO DEMOCRÁTICA: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL**

A escola que tratamos foi fundada há vinte e seis anos, porém nunca teve um PPP, o documento formal, tão pouco como resultado de um processo participativo. Conforme explicitado anteriormente, a construção do PPP requer uma participação ativa dos diferentes segmentos da escola, num movimento constante de formação, reflexão, ação e reconstrução. Sem isso, consideramos que não pode haver democracia nem transformação, importantes critérios de qualidade social da educação (LIBÂNEO, 2011). Entre os anos de 2017 e 2022, houve três tentativas de estabelecê-lo, mas o contexto político desfavorável tornou-as frustradas.

Num cenário escolar em que a maioria dos professores é contratada em Março e demitida em Dezembro, qualquer construção coletiva e sustentável fica difícil. A grande rotatividade docente e as intermitências no processo de organização política e pedagógica da escola fragilizam a construção democrática do PPP. Além disso, o quadro de gestores, vice-gestores e coordenadores pedagógicos é formado por indicação política, sem critérios

técnicos. Assim, não há a autonomia necessária para fazer enfrentamentos e assumir posicionamentos políticos fundamentais para elaboração de uma proposta pedagógica conforme os princípios de uma educação de qualidade.

As três tentativas frustradas de elaboração do PPP da escola, se deu a partir de requerimentos da Secretaria de Educação. Como dito, as condições necessárias para uma construção legítima não foram garantidas. A comunidade escolar esteve voltada para o cumprimento formal dos dias letivos, do calendário avaliativo, preparando-se para avaliações externas, sem espaço e tempo adequados à participação no processo, enfim, sem autonomia para definir seus próprios caminhos. A tentativa de elaboração do PPP se deu, então, sem que ocorresse a mobilização e participação da comunidade escolar, sendo apenas um processo burocrático. O esvaziamento do sentido de coletividade e de identidade resultou na suspensão da atividade.

Em 2019, mais uma vez, por requerimento da Secretaria, a escola retomou a [re]elaboração do PPP. No entanto, novamente, a adesão foi baixa e o documento não ficou pronto. Neste ano de 2022, há um novo movimento, mais uma vez capitaneado pela Secretaria de Educação, agora com apoio da UNDIME. Novamente, a ausência de tempo e espaço, além de condições adequadas, inviabilizam a elaboração desse importante instrumento democrático.

#### **4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Segundo o processo descrito, podemos verificar que a escola jamais teve o protagonismo na elaboração do seu PPP. Podemos afirmar que o movimento de construção de um projeto coletivo de educação escolar nessa realidade não faz parte da cultura organizacional da instituição. Tal fato contraria o que diz a LDBEN sobre a função primeira da escola: “elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

É importante analisar as possíveis causas da baixa adesão dos segmentos da comunidade escolar. Primeiro, pela ausência de procedimentos democráticos para a composição das equipes gestoras e pedagógicas. Segundo, pela sobrecarga do tempo pedagógico dos professores com as aulas, sem a previsão de agenda para a participação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento. Outra forma de controle exercido pelo órgão central está na determinação de realização das atividades complementares de planejamento, estudo e formação em espaço e programação externos. Depreendemos a partir do exposto, que o cotidiano escolar não é democrático, inviabilizando assim a participação dos segmentos da comunidade escolar na elaboração do PPP. Como consequência disso,

tem-se uma realidade escolar em que a prática pedagógica se dá de forma assistemática, descolada de uma proposta educativa que reflita os anseios de sua coletividade.

## 5 REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**/ Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

LECLERC, G.de F. E. e MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista [online]**. 2012, n. 45.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**.- 10 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30–48, 2017.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 24 ed. São Paulo, Libertad, 2014.



**EIXO 3**  
**ENSINO MÉDIO: CONTRADIÇÕES E AVANÇOS NA REGIÃO**  
**NORDESTE**

**RESUMOS EXPANDIDOS**

# O PODER DOS MUSEUS NA EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE NOVOS CONTORNOS PARA A RELAÇÃO MUSEU/ESCOLA

## EL PODER DE LOS MUSEOS EN LA EDUCACIÓN: UNA PROPUESTA DE NUEVOS CONTORNOS PARA LA RELACIÓN MUSEO/ESCUELA

Mona Ribeiro Nascimento - UFBA  
monaribe@gmail.com

**Palavras-Chave:** Relação Museu/Escola; Formação Continuada; Educação Museal  
**Palabras Clave:** Relación Museo/Escuela; Educación Continua; Educación en museos

### 1 INTRODUÇÃO

O presente escrito tem como objetivo relatar a experiência de um curso de formação continuada em educação museal, oferecido pelo Instituto Anísio Teixeira-IAT, a professores da rede pública estadual de ensino do estado da Bahia, no período de maio a agosto de 2022.

Considero oportuno, antes mesmo de entrar na narrativa, recuperar algumas palavras do educador espanhol Jorge Larrosa quando este nos provoca a pensar a educação a partir do par experiência/sentido (LARROSA, 2019). O autor define experiência não como aquilo que acontece, mas como aquilo que nos acontece e ressalta que, para que as coisas nos aconteçam, é necessário que tenhamos tempo e pausa.

Trago essa provocação, pois entendo a educação museal como esta pausa, este tempo. Educação museal aqui compreendida como um “processo de múltiplas dimensões de ordem teórica, prática e de planejamento, em permanente diálogo com o museu e a sociedade”, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Museal. (IBRAM, 2018). Justamente por não estar subordinada a calendário letivo, currículo e avaliações, a educação museal possibilita ao educando a potência das experiências que nem sempre são possíveis na escola.

Motivada por esse entendimento, no período em que estive na Coordenação da Rede Anísio Teixeira, vinculada à Diretoria de Inovação e Tecnologia - DITEC do Instituto Anísio Teixeira, busquei conciliar a minha experiência como educadora museal à formação de professores realizando um curso de educação museal aberto a educadores da rede estadual. A partir da provocação da Semana de Museus que em 2022, na sua 20ª edição, teve como tema *O Poder dos Museus* e dando ênfase à relação entre escolas e museus, porém tendo como foco a prática de educação museal nas escolas, surgiu: *O Poder dos Museus na Educação:*

*práticas de educação museal na escola.*

Um dos pressupostos para o recorte do curso é de que, no senso comum, a relação museu/escola se dá essencialmente na visita da turma escolar ao espaço físico do museu ou, mais raramente, numa ação realizada pela equipe do museu no ambiente escolar. Entretanto, uma quantidade significativa de municípios baianos não contam com espaços museais em seus territórios, provocando a equivocada percepção de não ser possível trabalhar o tema da educação museal nestes lugares.

Assim o curso foi construído para que fosse possível discutir o conceito de museu de forma ampliada, o conceito de educação museal e apresentar possibilidades práticas de introdução do tema na comunidade escolar.

## **2 METODOLOGIA**

A Rede Anísio Teixeira - Rede AT está vinculada à Diretoria de Inovação e Tecnologia - DITEC, do Instituto Anísio Teixeira - IAT. O IAT tem entre seus objetivos a formação continuada de professores da rede pública estadual baiana. Atualmente, a Rede Pública Estadual da Bahia conta com aproximadamente 30 mil educadores, situados nos 417 municípios do estado. Configura-se, portanto, um enorme desafio para o IAT oferecer formação à imensa audiência. A realização de cursos online é, portanto, uma das estratégias encontradas pela DITEC para a ampliação do alcance das formações aos professores do estado. Deste modo, o OPME foi elaborado a partir do padrão de cursos online da Rede AT: carga horária de 20h, distribuídas em quatro semanas, com conteúdo assíncrono disponibilizado na plataforma Google Sala de Aula (GSA) e encontros síncronos semanais realizados na plataforma Google Meet.

Estruturalmente o curso foi construído com quatro módulos: **Módulo I - Alinhamentos conceituais** (O que é museu?; Museus e educação: passos que vem de longe; Educação Museal: desde quando e porque?); **Módulo II - Atualizando a relação museu/escola** (Educação museal fora do museu; Museu na base: diálogos com a BNCC; Educação museal dentro da escola); **Módulo III - Aprendendo com quem veio antes** (Sim, mas faz como?; Inventários Participativos; Museus Escolares; Recursos Educacionais Abertos (Mídias)); **Módulo IV - Construindo relações** (Agora é a nossa vez; Colocando a mão ~~na peça~~, ops, na massa).

O curso tem um caráter de oficina para que os professores pudessem construir produtos aplicáveis ao exercício da sua docência, sobretudo com turmas do ensino médio,

uma vez que este é o ciclo de atendimento prioritário da rede estadual. Por essa razão, o material disponibilizado no GSA é dinâmico, sendo composto por textos ilustrados, podcasts e vídeos autorais, além de fartas referências e atividades de experimentação.

No primeiro módulo, de alinhamento conceitual, o objetivo foi a fundamentação de conceitos e pressupostos importantes para toda a formação, como o conceito de museu, a dinâmica histórica da relação museu/escola e o conceito de educação museal, tudo sendo associado com as diversas realidades apresentadas pelos cursistas.

No Módulo II, foi discutida a possibilidade da educação museal fora dos museus, as associações entre a educação museal e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e possibilidades da educação museal no contexto escolar. A partir dos conceitos de museus e educação museal apresentados no Módulo I, foi possível perceber, entre os cursistas, significativas alterações de entendimento acerca das possibilidades da educação museal. Um dos pressupostos deste módulo é de que o museu é um fenômeno social que se desenvolve como um processo (CHAGAS, 2019), deste modo compreendemos que o museu-espaco-físico é uma consequência do museu-processo, sendo portanto possível que o fenômeno/processo seja amplamente discutido mesmo em casos que o espaço físico não tenha se materializado. Assim, os cursistas já puderam identificar nas suas respectivas realidades, manifestações desse fenômenos/processo e perceber caminhos para a abordagem do tema.

A partir do Módulo III, foram apresentados relatos de experiências de atividades educativas, em especial aquelas possíveis de ilustrar as estratégias metodológicas escolhidas para aprofundamento. Como a principal proposta do curso foi orientar a discussão para a prática docente dos educadores presentes, após a apresentação de conceitos e premissas importantes nos módulos I e II, o módulo III apresentou estratégias metodológicas possíveis de serem aplicadas no contexto escolar sem a necessidade da visita a um espaço museológico. Assim, o inventário participativo, o museu escola e a produção de mídias (em especial produção audiovisual e podcasts) foram as possibilidades de introdução do tema da educação museal no contexto escolar.

Ao final deste módulo, foi solicitada à turma que escolhesse uma das três estratégias a ser executada no módulo seguinte. A turma escolheu *museus escolares*, deste modo, no Módulo IV, o último, foi proposto que os cursistas desenvolvessem projetos de implementação de museus escolares nas suas respectivas escolas de atuação.

### **3 PRIMEIRAS IMPRESSÕES**

As inscrições para o curso ocorreram no período de 20 a 26 de maio de 2022 recebendo 50 candidaturas, bem abaixo do volume habitual de cursos oferecidos pela DITEC. Entretanto, considerando a natureza do tema e o curto período de inscrições, compreendo ser uma procura significativa e considerável.

Das 50 pessoas inscritas, 43 efetivamente entraram na GSA e iniciaram o curso. Destas, 23 acompanharam efetivamente a formação e participaram das atividades propostas nos Módulos I, II e III.

Conforme relatado anteriormente, o curso teria a CH total de 20h distribuídas em quatro semanas. Então, considerando que o mesmo teve início em 30 de maio, deveria ter se encerrado em 13 de junho. Entretanto, num acordo interno com a turma, que solicitou mais tempo para apreciação do conteúdo e realização das atividades, foi estendido o prazo final para 06 de julho, considerando inclusive, o recesso junino. Porém, algumas dificuldades técnicas e burocráticas, que só foram sanadas no final do mês de julho, fizeram com que fosse necessário interromper o curso, retornando apenas em 26 de julho.

Esta intercorrência provocou uma significativa dispersão, fazendo com que apenas três cursistas voltassem para o módulo IV sendo que, destas, duas realizaram a atividade conforme orientado. Como resultado da formação, existem hoje dois projetos de realização de museus escolares em franco processo de implementação. Ainda como resultado, considerando os critérios para atribuição de certificado do Instituto que consiste no aproveitamento de mínimos 75% do curso, foram certificadas 13 pessoas.

### **4 HORIZONTES POSSÍVEIS**

A educação museal não é uma prática recente, a relação museu/escola muito menos. Entretanto, com os contornos preconizados pela PNEM, a educação museal ainda é uma novidade na formação de educadores brasileiros. A oferta deste curso, em especial, questiona um dos lugares comuns da relação museu/escola: a necessidade da visita a um espaço museal. As estratégias metodológicas apresentadas, possibilitam aos professores meios de abordagem do tema museu, mesmo quando da ausência de um espaço museal na cidade onde se situa a escola. Deste modo, o curso aqui apresentado, apesar da adesão discreta, compreende-se como um alargamento dos caminhos possíveis da educação museal e um horizonte de novos contornos possíveis para a relação museu/escola.

## **5 REFERÊNCIAS**

CHAGAS, Mário de Souza. **A imaginação museal:** Museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro: MinC/IBRAM, 2009.

IBRAM. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal.** Brasília-DF. 2018.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. 1ª ed. 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

**EIXO 3 ENSINO MÉDIO: CONTRADIÇÕES E AVANÇOS NA REGIÃO  
NORDESTE**

**TRABALHOS COMPLETOS**

# **O PENSAMENTO EDUCACIONAL DO PRÍNCIPE MODERNO: O EMPRESARIADO BRASILEIRO E SUAS AÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

## **EL PENSAMIENTO EDUCATIVO DEL PRÍNCIPE MODERNO: EL EMPRESARIADO BRASILEÑO Y SUS ACCIONES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA**

**Cairo Lima Oliveira Almeida - UFBA**  
acaostrategica@yahoo.com.br

**Palavras-chave:** Empresário. Educação. Política.  
**Palabras clave:** Emprendedor. Educación, Política.

### **1 INTRODUÇÃO**

É desde os primórdios da república brasileira que por múltiplos fatores o empresariado se faz presente nos espaços institucionais de intervenção na educação básica. Neste sentido, a cada período histórico, de acordo com as mudanças nas forças de produção e especificidades da conjuntura política, a relação do empresariado com a educação básica assume características e tendências diferentes. Essa relação assume características específicas no período imperial, república velha, nova república, e implantação e consolidação do neoliberalismo de 1990 até 2022. Com a colaboração de intelectuais orgânicos, o empresariado difunde teorias pedagógicas e concepções de educação que se prendem às condições políticas e econômicas objetivas, ideologicamente favoráveis à reprodução do capital. Esta relação resulta em intervenções diretas e indiretas nos espaços oficiais de definição política estatal. Nesta lógica, o Estado não é somente credor do empresariado, é também instrumento político. No passado e ainda hoje esta relação tem sido um negócio lucrativo para os empresários.

Se antes havia a venda de objetos, acessórios de uso corrente nas salas de aula, hoje se vende equipamentos tecnológicos, software e cursos de formação para professores. De uma forma ou de outra, o empresariado sempre esteve relacionado à educação pública; contudo, hoje, esta relação não se restringe somente ao comércio, mas também às ideias educacionais. Para ajudar a pensar a presença do empresariado no próprio DNA dos espaços públicos, Katya Braghini (2022), afirma nestes termos:



O mercado sempre esteve embrenhado ao ensino público. Mesmo a construção da noção de “público” não deve estar desconectada do processo de subjetivação que passa pelos desígnios capitalistas, principalmente no século XIX, em que aconteceu a união deste sistema econômico ao binômio ciência e técnica.

É de acordo com os mecanismos sócio-políticos, apoiados nos aparelhos jurídicos e policiais, funcionando em nome da “democracia”, que o empresariado tem justificado suas ações na educação básica pelo “bem do interesse público”; vem marcando presença nos espaços oficiais de poder, e tem “ajudado” a determinar os rumos da educação básica; porém, diferentemente de outros períodos da história, as ações do empresariado na educação básica se tornaram massivas e ainda mais publicizadas. Neste sentido, o empresariado não é apenas um termo genérico, trata-se de uma classe social hegemônica. É uma categoria político-econômica que se movimenta no espaço e no tempo, que adquire especificidades em um contexto marcado por relações dramáticas de produção. A classe empresarial, para substanciar suas ações, conta com a colaboração de intelectuais orgânicos e atuação político-intelectual de “grandes” empresários que também passam a atuar como representantes intelectuais de sua própria classe. A lista de empresários que propagam ideias educacionais, que fazem palestras e publicam livros não é pequena.

De acordo com a heterogeneidade que compõe a classe empresarial, se identifica um estrato intelectualizado e politicamente atuante nos espaços públicos e privados de educação. A título de exemplo pode-se lembrar do “ativismo político” do presidente da Fundação Lemann (2021), que sintetiza seu interesse pela educação básica com o seguinte argumento, “educação pública de qualidade é um direito de todos. Nossa missão é contribuir para o aprimoramento das redes de ensino públicas para que todos os estudantes possam atingir seu máximo potencial”. Este discurso assume status de cinismo ao ocultar os ganhos econômicos historicamente obtidos com a precarização da educação pública no Brasil. Oculta o papel que a educação tem tomado como produtora de mais-valia relativa e absoluta.

Diferentemente das motivações filantrópicas ou boa vontade de indivíduos e grupos de beneméritos ligados à maçonaria, que em alguns casos resultaram na criação de escolas, é em um contexto mais recente que parcelas do empresariado passam a agir a partir de atos político-legais; sendo algumas destas iniciativas, o Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE), documento que se tornou público na década de 1990; Projeto Brasil 2022, possui a missão de tornar o país economicamente mais desenvolvido, socialmente mais justo e politicamente mais democrático; o movimento Todos Pela Educação (TPE), este exerceu forte influência política no processo de reformulação do novo ensino médio

(GUIMARÃES, 2013, p. 4). Trata-se de iniciativas que congregam o empresariado em torno de objetivos políticos e econômicos comuns. Um desses objetivos envolve a defesa do livre mercado e garantia de “qualidade de vida à população”. Os empresários manifestam múltiplos interesses em relação aos processos escolares. Diante dos desafios de uma escola presa a um eterno “anacronismo” que parece condenar a escola a ser salva dela mesma, fundações, institutos e empresas apresentam termos e conceitos que, paulatinamente, são vulgarizados como sendo “inovadoras”.

## 2 METODOLOGIA

As formas fenomênicas reproduzidas por meio do pensamento comum são diferentes das leis do fenômeno; são diferentes da estrutura da coisa, do seu núcleo interno e concretude histórica; neste sentido, as representações ou o “pensamento comum” são diferentes das leis do fenômeno, de seu aspecto essencial. É com estas considerações que a dialética separa o aparente do essencial (KOSIK, 2002). A “dialética trata da ‘coisa em si’; contudo, a ‘coisa em si’ não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à compreensão do fenômeno é necessário fazer não só um esforço, mas também um *détour*” (KOSIK, 2002, p. 13). É com base nestes parâmetros que o objeto de pesquisa é compreendido em suas particularidades e generalizações. As análises podem ser desenvolvidas se fazendo uso de algumas categorias universalizantes, tais como, classe social, capital e ideologia.

As abordagens teórico-metodológicas foram feitas no intuito de trazer respostas para perguntas que podem ser elucidadas em pesquisas ainda mais amplas. O empresariado brasileiro possui de fato um pensamento ou projeto de educação para as classes populares? quais são as ideias educacionais e pedagógicas defendidas pelo empresariado? o que isso pode significar para os rumos da educação básica no Brasil?

Entender os fenômenos educacionais como processos sociais implica superar a naturalização da realidade, implica reconhecer que as relações sociais possibilitam o conhecimento de parcelas do real em suas múltiplas determinações; nessa perspectiva, as ações do empresariado na educação básica não é resultado de ideias e desejos descolados de uma dada realidade histórico-social; resultam de relações sociais mediadas por interesses político-econômicos que garantem a reprodução do capital.

É diante destas constatações teórico-metodológicas que surge o seguinte desafio, como entender um determinado fenômeno, por mais particular que seja suas manifestações, considerando suas articulações com a totalidade histórico-social? Deve-se entender que a realidade possui um caráter dialético, é um todo estruturado que se recria (GOHN, 2014).

Compreender os fatos implica entender suas relações com a totalidade histórico-social, sua localização em meio a um conjunto de elementos de natureza econômica, política e cultural. Pensar as coisas isoladamente é pura abstração. A separação da parte do todo cria artificialidades, ideias que não se sustentam em pé.

Sem compreender a totalidade em que o objeto investigado está inserido, se conhecerá insuficientemente as suas razões de ser. Neste sentido, a presença do empresariado na educação básica foi compreendida, fundamentalmente, se fazendo a caracterização histórica do empresariado brasileiro enquanto fração da classe dominante de um país que, historicamente, ocupa uma posição político-econômica de subordinação na divisão internacional do trabalho. Como afirma Florestan Fernandes (2008, p.38), “o Brasil enquanto economia dependente tem sua organização determinada de acordo com as oportunidades e limitações impostas pelo mercado mundial”.

### **3 DISCUSSÃO/RESULTADOS**

No início do processo de industrialização a burguesia europeia, mobilizada por ideais liberais de progresso - dentro de certos limites - promoveu a instrução mínima da classe trabalhadora (MARX, 2011). A pressão popular também ajudou na criação de dispositivos legais para a ampliação do acesso à instrução escolar. Estados nacionais ocidentais durante o século XIX e XX implantaram liceus e escolas secundárias públicas. Em detrimento das escolas confessionais, o ensino laico também se tornou uma pauta política de intelectuais a favor de um Estado “comprometido” com o conhecimento científico (EBY, 1976).

Em relação ao Brasil, dadas às condições históricas brutalizantes delegadas pelas relações escravagistas, que ainda hoje preserva alguns de seus traços, tornam as políticas educacionais, para além do discurso de inclusão e integração, muito mais política de prevenção à criminalidade que qualquer outra coisa. Neste sentido, a escola pública no Brasil, assume característica que não se pode comparar a nenhuma outra realidade educacional da Europa. Maria Helena Souza Patto (2007, p. 245) que argumenta nestes termos:

[...] as reformas e os projetos educacionais e o entendimento das dificuldades crônicas de escolarização que assolam grande contingente dos alunos da rede pública de ensino têm-se norteado por uma longa paráfrase de uma concepção fundamental: os pobres são menos capazes, mais ignorantes, mais propensos à delinquência – seja por motivos constitucionais seja por deficiências no ambiente familiar, lido em chave moralista –, motivo pelo qual, no discurso oficial, uma das concepções mais pregantes da função social da escola, ao longo da história do pensamento educacional brasileiro, é, explícita ou implicitamente, a de *prevenção da*

*criminalidade*, o que praticamente anula a escola como instituição que tem o dever de garantir o direito de todos ao letramento e ao saber.

Nas primeiras décadas da república brasileira, algumas escolas foram fundadas e celebradas por grupos políticos dominantes locais. Tratou-se de um contexto em que o empresariado industrial e agro exportador respaldaram medidas violentas contra qualquer mobilização social, Patto (1999, p. 172) argumenta desta forma,

esse período foi marcado por um sem-número de exemplos de brutalidade repressiva, orientação professada pelos governantes, apoiada por industriais e fazendeiros e muito bem resumida pelo presidente Washington Luís (que fora Secretário da Justiça e da Segurança Pública do Estado de São Paulo) quando definiu a “questão social” – que era como então se chamavam os conflitos sociais – como “caso de polícia”.

Contudo, é preciso entender que o empresariado não possui uma única concepção de educação, seu interesse não é homogêneo; é uma classe diversa. As várias frações empresariais correspondem aos diversos negócios; neste sentido, as atividades produtivas e atuação no mercado se desdobram em uma diversidade de ideias educacionais. As organizações empresariais se vinculam a diferentes negócios do mercado, agrícola, industrial e comercial, desenvolvem diversos projetos educacionais. Sendo algumas destas organizações: Confederação Nacional da Indústria, Fundação Paulo Lemann, Fundação Itaú Social, Instituto Natura, Fundação Bradesco, Fundação Norberto Odebrecht, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Victor Civita, Google for Education, Instituto Euvaldo Lodi. Cada uma promove cursos de formação por intermédio de site na internet, Youtube, WhatsApp e monitorias presenciais.

Há também grandes conglomerados educacionais capitaneados por grupos econômicos do porte das redes Anhanguera e Kroton, Estácio Participações S.A, e Grupo UNINTER. A maioria possuindo aporte de capital estrangeiro e participação no mercado financeiro. Algumas são de origem anglo-saxônica, ofertam consultorias por intermédio de plataformas digitais. É em meio ao avanço da mercantilização da educação básica e superior que diversas organizações empresariais também difundem suas ideias pedagógico-educacionais; fazem circular no ambiente escolar, termos e conceitos que nem sempre são inventariados e filtrados pela consciência crítica dos docentes, alunos e profissionais da escola.

As “novas” ideias educacionais, “inovadoras”, propagadas pelo empresariado e seus intelectuais orgânicos ocorrem em um contexto de fortalecimento do conservadorismo, situação favorável às tentativas de obstrução do pensamento crítico nas escolas. O

movimento, Escola sem Partido, e a ação de grupos religiosos neopentecostais convergem, diretamente ou indiretamente, às ações de várias organizações empresariais interessadas em promover certas práticas e concepções de ensino-aprendizagem, currículo e gestão da escola que acabam tornando a escola emancipadora uma utopia ainda mais distante. É neste contexto que são disseminadas práticas sociais que ajudam a inflar certo otimismo e ativismo “apolítico” de empresas e negócios privados.

#### **4 CONCLUSÃO**

A partir de diferentes períodos da república brasileira, o empresariado tem marcado presença junto ao Estado, seja moldando as políticas educacionais de acordo com seus interesses mediatos ou imediatos, movido por preceitos político-ideológicos ditados por forças econômicas internas e externas, representadas pela OCDE, OIT, OMC. De alguma forma, o empresariado sempre esteve presente na escola e nos bastidores das políticas públicas para a educação; possui meios legais de mediações nas diversas esferas da vida social, seja como financiadores de campanhas de candidatos com programas políticos diversos, seja como “inteligência” integrada aos espaços oficiais de poder.

O empresariado tem estado presente nos espaços públicos e privados de definição política dos rumos da educação básica no Brasil. Por isso, sua presença na estrutura social deve ser feita dentro de uma abordagem que considere suas especificidades enquanto classe social detentora dos meios de produção e que compõe a própria ossatura do Estado brasileiro; porém, é no neoliberalismo que o interesse do empresariado pela educação básica ganha especificidades e relevo, dado o número de ações educacionais que vem empreendendo; contudo, diferentemente de qualquer outro período da história brasileira, o empresariado hoje é motivado pela ideia chave de “inovação”. É com o propósito de inovar que surgem teorizações pedagógico-educacionais, práticas, que supostamente objetivam ajudar a escola vencer os “desafios” necessários para efetivar no cotidiano da escola, concepções educacionais “inovadoras”, conectadas às demandas da atualidade. É por este motivo que se deve fazer uma apreciação histórica da relação do empresariado com o Estado, indicando as nuances ideológicas dos atos discursivos do empresariado. É nesta perspectiva que se deve entender o protagonismo do empresariado enquanto classe que, além de gerir seus negócios privados, também teoriza a educação básica, formula ideias.

De acordo com Martins (2015, p. 81), o empresariado brasileiro, antes da década de 1990, tinha uma postura diferente em relação à educação da classe trabalhadora; havia um posicionamento – da maioria – pelo critério da exclusão. Hoje, a Confederação Nacional das

Indústrias (CNI), defende a “alfabetização e capacitação dos trabalhadores” (RODRIGUES, 1997, p. 142). Propõe ensino de “qualidade” voltado para a formação de um corpo de trabalhadores flexíveis, sendo o etos moral empresarial a principal referência para as relações sociais de produção. O capital – nesta situação – estabelece seu próprio processo pedagógico (FRIGOTTO, 2010, p, 98). É esta “boa vontade empresarial” que parece significar muito mais cinismo que qualquer outra coisa.

Pode-se concluir que a promessa empresarial de “salvar a escola dela mesma” e garantir ascensão social pela educação é confrontada pelos dados alarmantes que indicam um processo de subvalorização da mão de obra qualificada, crescimento na massa de desempregados, causada pelas bases técnico-científicas implementadas para garantir maior eficiência às forças produtivas que utilizam circuitos computacionais controlados por softwares e máquinas-robôs que necessitam de um contingente humano cada vez mais reduzido, tudo isso tem implicado na dispensa massiva de mão de obra e exploração de milhares de trabalhadores. É montada uma estrutura político-social de produção de miséria em alta escala. É neste contexto que as vidas são dilaceradas pelo capital, trata-se de um mecanismo social perverso incapaz de garantir futuro aos filhos das classes populares em processo de escolarização.

## 5 REFERÊNCIAS

- BRAGHINI, Katya. Na escola, inovação muito além da técnica. **Outras palavras**, 2022. Disponível em: < <https://outraspalavras.net/alemdamercadoria/na-escola-inovacao-muito-alem-da-tecnica/> >. Data de acesso: 25 de Set. de 2022.
- EBY, Frederick. **História da educação moderna**. 2. Ed. Porto Alegre: Globo, 1976.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FUNDAÇÃO LEMANN. **Nossa atuação**. Fundação Lemann, 2021. Página inicial. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 14 de Jan. de 2021.
- FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. São Paulo: Global, 2008.
- GUIMARÃES, Cátia. Educação pública, lógica privada. **Revista Poli**, nº 27, Março de 2013.
- GOHN, Glória. A pesquisa das ciências sociais: considerações metodológicas. In: **Cadernos Cedes**, nº12. Campinas: Cedes/Cortez, 1984.

KOSIK, Karel. **Dialética da totalidade concreta**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p.13-64.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. O processo de produção do capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2011. V.1.

MARTINS, André Silva. Formulações da classe empresarial para a formação humana: da educação política à educação escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. “Escolas cheias, cadeias vazias” Notas sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, V. 21, nº61, p. 243 – 266, Mai. 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres**. v. 13, nº. 35, p. 167-198, 1999. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9468> >. Acesso em: 30 de Set. de 2022.

RODRIGUES, José dos Santos. **O moderno príncipe: O pensamento Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas: UNICAMP, 1997.

# **O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES A PARTIR DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS-BA**

## **LA ESCUELA SECUNDARIA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN RURAL: REFLEXIONES A PARTIR DEL PLAN MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS-BA**

**Lizandra Almeida Souza - UEFS**  
lizameidasouza@gmail.com

**Palavras-chave:** Ensino médio. Educação do campo. Plano Municipal de Educação.

**Palabras clave:** Escuela secundaria, Educación rural, Plan Municipal de Educación.

### **1 INTRODUÇÃO**

O presente trabalho apresenta resultados parciais da pesquisa de mestrado que analisa a educação do campo no Plano Municipal de Educação (PME) de São Gonçalo dos Campos-BA, com vistas para o processo de monitoramento e avaliação. Esta pesquisa é desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na linha de pesquisa de políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação.

Além disso, este texto tem o enfoque de discutir como são propostas as estratégias direcionadas para o Ensino Médio no PME, no que tange à educação do Campo, questionando-se: o que revela as estratégias do PME de São Gonçalo dos Campos sobre o Ensino Médio no contexto da educação do campo? Nesse sentido, a partir da questão que norteia as discussões neste estudo, tem-se, como objetivo, analisar as estratégias sobre o ensino médio que estão relacionadas com a educação do campo no Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos. Compreender como o PME de São Gonçalo dos Campos incorporou as indicações para a educação do campo é relevante, pois significa entender como isso vem acontecendo no contexto local, ainda mais com relação ao ensino médio.

Vale ressaltar que o ensino médio, no contexto da educação do campo, é a etapa da educação básica que adolescentes e jovens residentes nas comunidades camponesas ainda enfrentam dificuldades em relação ao acesso e à permanência, pois “a educação para os



camponeses tem funcionado em formato de funil (menos de 40% dos estudantes que iniciam o ensino fundamental concluem o ensino médio)” (SANTOS, 2021, p. 12).

Este artigo está organizado em três seções, além da introdução e das considerações finais. A primeira seção apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa; a segunda contextualiza a educação do campo no contexto do ensino médio no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2014); e a terceira seção discute como o PME de São Gonçalo dos Campos destinou as estratégias ligadas ao ensino médio no contexto da educação do campo.

## **2 METODOLOGIA**

Essa investigação utilizou-se de aspectos metodológicos da pesquisa qualitativa, pautada na análise documental conforme Cerlad (2008). Os documentos analisados foram o Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos, que foi aprovado pela Lei nº.834, de 19 de junho de 2015, e alterado com a Lei nº. 907, de 18 de dezembro de 2017, que é composto por 20 metas e 168 estratégias; o Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos, ciclo 2020-2021; e o Documento de Avaliação do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos, ciclo 2020-2021.

O lócus de investigação é o município de São Gonçalo dos campos, situado no Território de Identidade do Portal do Sertão, e fica a 112 Km de Salvador, cortado pela BR-101 e pelas BA-502 e 501. Em 2021, conforme dados do IBGE, sua população era estimada em 38.315 habitantes. Além disso, caracteriza-se economicamente com atividades voltadas para a dinâmica rural, porém já possui número significativo de indústrias e empresas devido à sua proximidade com Feira de Santana e com o Centro Industrial do Subaé (IBGE, 2022).

## **3 O ENSINO MÉDIO NO CENÁRIO DO PNE (2014-2024): INDICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

As discussões em torno do Plano Nacional de Educação têm origem desde a década de 1930. No século XXI, com a Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 2009, os planos de educação passaram a ter a sua obrigatoriedade reafirmada e apontaram a necessidade de articulação institucional e participação social na sua elaboração, acompanhamento e avaliação. Um PNE deveria ser considerado como o epicentro das políticas educacionais, contudo, tem sido marcado por descontinuidade e secundarização em seu histórico, não se constituindo como políticas de estado (DOURADO, 2016).

O PNE (2014-2024) foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014 depois de alguns anos de tramitação no legislativo brasileiro. Ele foi concebido diante de um processo que contou com a participação da sociedade por meio da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010. Entretanto, mesmo possuindo um caráter participativo na sua elaboração, apresenta contradições, pois foi concebido em meio a disputas e conflitos perante diferentes concepções de educação e sociedade (DOURADO, 2016).

Para o contexto do Ensino Médio o PNE (2014-2024), propõe, na Meta 3, “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%”. Essa meta do PNE (2014-2024) é justificável para Silva (2020) devido ao histórico brasileiro de abandono escolar nessa etapa, além de pontuar que o ensino médio é uma etapa obrigatória da educação básica e pode ser entendida como um direito fundamental.

Na educação do campo em relação ao ensino médio, são apresentadas, no PNE (2014-2024), as estratégias 3.7 que visam fomentar a expansão do ensino médio integrado à educação profissional, considerando as peculiaridades das populações do campo; a estratégia 3.10, que propõe fomentar programas de educação e cultura para a faixa etária de 15 a 17 anos da população do campo; e a estratégia 11.9, que consiste em expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado a formação profissional para as populações do campo, de acordo com interesses e necessidades (BRASIL, 2014)

Assim, mesmo o PNE (2014-2024) tendo proporcionado avanços para a educação do campo, essas estratégias, corroborando com Santos (2018, p. 206), se constituem em relação à educação do campo com um “caráter genérico, torna difícil a identificação do que tais estratégias representam em termos de ação política do Estado para elevar a qualidade da educação brasileira para a população campesina”.

Com isso, a educação do campo no contexto do ensino médio seria, conforme o plano, constituído pelo ensino médio integrado à educação profissional que, segundo Ciavatta e Ramos (2012, p. 308), “termo integrado remete, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, remete a um tipo de formação que seja integrada”. A questão é como esse ensino médio integrado à educação profissional vem sendo constituído no Brasil, como questionou Dourado (2016, p. 28): “Essas concepções sinalizam o tensionamento histórico ou o reforço ao dualismo entre ensino médio e educação profissional, ratificado por algumas políticas e programas?”

Vale ressaltar que faltam menos de três anos para o encerramento da vigência desse plano e já foram divulgados quatro relatórios dos ciclos de monitoramento e avaliação, que compreendem o período de 2014-2016, 2017-2018, 2019-2020 e 2020-2021. Segundo os dados do “Balanço do PNE 2022” realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Meta 3 relacionada ao Ensino Médio encontra-se sem cumprimento. Para eles, a meta está em retrocesso, elencando que um dos pontos negativos em relação a essa meta é a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415 de 2017.

Ferretti e Silva (2019, p. 119) assinalam que a reforma do ensino médio está relacionada à ampliação de ações neoliberais no Brasil, com uma visão para a escola pública mercantilizada e colocando essa etapa da educação básica de acordo com as proposições do mercado. Os autores defendem que, diante dos apontamentos da reforma que “evidencia um retrocesso ao conferir ênfase ao formato concomitante e secundarizar a perspectiva integrada, mas essa escolha é perfeitamente orgânica ao viés economicista que a orienta”, seria necessário pautar o ensino médio com concepções e ações de fato voltadas para o Ensino Médio Integrado, diante de uma proposta contra hegemônica.

Dessa forma, o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) se posicionou contra as reformas de bases empresariais, afirmando que elas buscam subordinar a educação básica aos ditames do capital, o que significa um retrocesso para a classe trabalhadora no campo brasileiro, em especial, e no conjunto da educação do campo, que se estrutura em uma visão de emancipação. O Fonec (2018) sinalizou para a necessidade de construção de um espaço nacional para discussões do ensino médio nas escolas do campo devido às problemáticas que essa etapa enfrenta para os jovens camponeses. Na próxima seção, serão apresentados os elementos sobre o Ensino Médio em São Gonçalo dos Campos e as configurações no PME do município em relação à educação do campo.

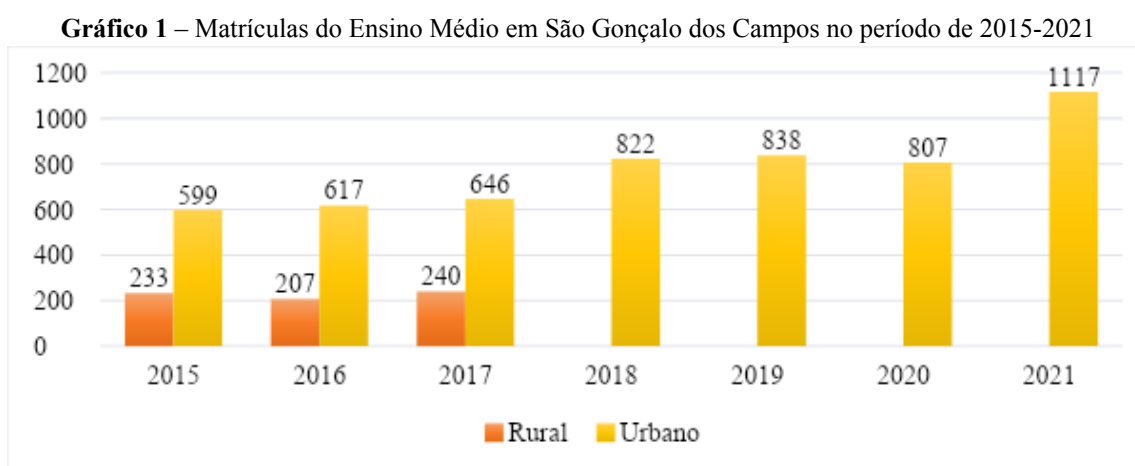
#### **4 O QUE REVELA AS ESTRATÉGIAS DO PME DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS SOBRE O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO?**

Os debates a respeito do planejamento educacional no âmbito dos municípios brasileiros ganharam novos aportes após a aprovação do PNE (2014-2024), o qual indicou prazo para a formulação dos planos subnacionais de educação. Os municípios possuem autonomia para a formulação dos planos de educação em articulação com o plano nacional e estadual, pois, enquanto entes federados, podem legislar sobre as políticas educacionais locais, instituir um Sistema Municipal de Educação ou compor o de um outro ente federado como o estadual (OLIVEIRA; FERNANDES; SCAFF, 2021).

Isso posto, o PME é um plano de educação que propõe diretrizes, metas e estratégias para a educação municipal a fim de serem atingidas no prazo de 10 anos, devendo se atentar para as peculiaridades locais do município e visando os aspectos socioculturais e ambientais, com vistas para a oferta de uma educação de qualidade (BRASIL, 2014b).

Diante da importância do PME para a implementação de políticas educacionais no nível local, a educação do campo também deve estar inclusa nesse mecanismo de planejamento educacional. Com isso, o Decreto nº 7.352/2010 indica que as políticas de educação do campo devem estar presentes nos planos de educação, e o próprio PNE (2014-2024) aponta que devem ser consideradas, nas estratégias, “as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014).

O PME de São Gonçalo dos Campos apresenta, em relação ao ensino médio, a Meta 3, que propõe universalizar, até 2018, o atendimento escolar da população de 15 a 17 anos do ensino médio regular e aumentar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 95%. Em São Gonçalo dos Campos, a partir de 2018, as matrículas do Ensino Médio se concentraram em uma única escola da rede estadual de ensino, localizada na área urbana do município. Porém, até 2017, era ofertada essa etapa em duas escolas localizadas em área rural por meio da rede municipal de educação. No gráfico 1, são apresentadas as matrículas para essa etapa a partir do período de análise utilizado na pesquisa, que estão distribuídas de acordo com a sua localização.



Fonte: Elaborado pela autora com dados do Censo Escolar (INEP, 2021)

Vale ressaltar que, de acordo com o relatório de monitoramento do PME no ciclo 2020-2021, a meta 3 ainda não foi alcançada, assim como o documento de avaliação desse ciclo expõe que:

A porcentagem de jovens dessa faixa etária na escola permanece quase estagnada desde 2009, ano que a escolaridade se tornou obrigatória até os 17 anos. Além disso, outro desafio é tornar o Ensino Médio mais atrativo, com a diversificação do currículo, implantar uma Base Nacional Comum Curricular que ajude a induzir uma melhor qualidade e equidade e diminuir as taxas de evasão e abandono na etapa. (SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2021, p. 29).

Diante do que é exposto sobre o ensino médio, percebe-se os desafios para essa etapa no município e observa-se a indicação de que ocorre evasão escolar; entretanto, de acordo com o gráfico 1, houve um aumento significativo nas matrículas no ano de 2021. Há, portanto, sinalização de desafios perante os aspectos curriculares com a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e os indicativos do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – Volume 2 - Etapa do Ensino Médio, assim como os impactos da reforma do ensino médio no município é algo que precisa ser investigado. Cabe salientar que a escola que oferta o ensino médio no município é uma das escolas-pilotos do novo ensino médio na Bahia.

Na Meta 10 do PME, possui indicativos de que o município visa oferecer, durante a vigência do PME e em colaboração com o Estado e a União, 30% (trinta por cento) das matrículas de educação para jovens e adultos no ensino médio na forma integrada à educação profissional. Ao todo, o PME apresenta 3 estratégias que propõem ações para o ensino médio relacionadas à educação do campo, que estão apresentadas no quadro 1.

**Quadro 1-** Estratégias sobre o Ensino Médio relacionadas a Educação do Campo no PME

<b>PME-LEI N°. 907/2017</b>
3.1) Ampliar o atendimento do transporte escolar para garantir a matrícula dos alunos do ensino médio regular e na modalidade da EJA, em todas as localidades do município;
3.5) Expandir as matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades quilombolas e das pessoas com deficiência;
11.6) Acrescentar o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades quilombolas com seus interesses e necessidades

**Fonte:** Elaborada pela autora com base no PME de São Gonçalo dos Campos, 2017.

Essas estratégias referentes à educação do campo empregam a intenção de aumento, pois utilizam os seus verbos: ampliar, expandir e acrescentar. Assim, elas se configuram como a possibilidade de expansão, indicando, na estratégia 3.1, para a ampliação do transporte escolar. Essa colocação em relação ao transporte escolar é importante, uma vez que possibilita aos adolescentes e jovens camponeses a possibilidade de continuar seus estudos, mesmo que não sejam garantidos próximo ao seu local de residência.

As estratégias 3.5 e 11.6 visam a articulação do ensino médio com a educação profissional, considerando as populações do campo. Para Ciavatta e Ramos (2012, p. 310), o terno ensino médio integrado à educação profissional empregado nessas estratégias:

não se trata somente de integrar um a outro na forma, mas sim, de se constituir o ensino médio como um processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais.

Essas autoras fazem uma crítica a como a proposta de vinculação do ensino médio com a educação profissional pode se materializar. Para elas, o ensino médio e a educação profissional devem formar uma unidade como princípio educativo, com direito à ciência e à cultura.

A estratégia 3.1 foi considerada como relacionada à educação do campo, porque não há mais oferta de ensino médio na zona rural, então infere-se que os alunos do campo estudam na área urbana por meio do transporte escolar, além da sinalização na sua redeção do atendimento em todas as localidades do município que, em São Gonçalo dos Campos, além da sede do município (área urbana), se configura com três distritos e vários povoados.

Em relação ao monitoramento dessas estratégias, a estratégia 3.1 é monitorada mediante indicador *3 A- Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica*. Nele, é apontado que a estratégia se encontra com 30% iniciada em 2021 e 70% não concluída em 2021. Ressalta-se que não houve previsão orçamentaria para a realização da estratégia condizente com o indicador 3 A apresentado como argumento no documento que não há mais a oferta do ensino médio pela rede municipal de ensino. Assim, percebe-se uma isenção por parte do município nessa etapa da educação básica, transferindo a responsabilidade para rede estadual de ensino e esquecendo da articulação entre os entes federados, principalmente entre os estados e municípios na manutenção do transporte escolar.

Segundo o relatório de monitoramento, na estratégia 3.1, só 50% foram iniciadas em 2021, e ou outros 50% não foram concluídas em 2021, no caso, utilizando o *Indicador 3 B-Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou já concluiu a educação básica completos*. No documento em relação à estratégia 3.1 no espaço destinado aos motivos para a estratégia não ter sido realizada, não é expresso um motivo claro sobre o porquê de a estratégia não ter sido alcançada, sendo apontado para a necessidade do desenvolvimento de ações que possam viabilizar o acesso e a permanência dos jovens no município (SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2021, p. 23).

No que condiz à estratégia 3.5, ela não está sendo monitorada no documento disponibilizado pela equipe técnica de monitoramento e avaliação do PME, sendo apresentada em um quadro que trata das peças orçamentárias para o cumprimento das estratégias no documento de avaliação, não havendo indicação de valores para a execução da estratégia 3.5 nesse quadro (SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2021, p. 15).

Em relação à estratégia 11.6, não há indicação de que ela esteja sendo monitorada ou avaliada nos documentos de monitoramento e avaliação do PME. Desse modo, mais uma estratégia referente ao ensino médio é negligenciada devido ao entendimento de que cabe somente a rede estadual de ensino é sua responsabilidade, não tendo a real noção de saber como essa etapa está sendo estruturada atualmente no município, principalmente no contexto da educação do campo.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este texto teve o intuito de discutir como o PME de São Gonçalo dos campos traçou estratégias relacionadas à educação do campo no contexto do ensino médio, em que se tentou responder à seguinte questão: o que revela as estratégias do PME de São Gonçalo dos Campos sobre o Ensino Médio no contexto da educação do campo?

A partir da análise realizada, foi possível constatar que as estratégias que estão relacionadas à educação do campo vinculadas ao ensino médio no PME de São Gonçalo dos campos não apontam direcionamentos diferentes do proposto no PNE (2014-2024); apenas a estratégia 3.1 sinaliza para o transporte escolar por conta das peculiaridades do município.

Essas estratégias ainda não atingiram de fato a sua materialização até o momento; elas se limitam a tratar do transporte escolar e da integração do ensino médio integrado à educação profissional e não indicam para propostas específicas ligadas à educação do campo, como a pedagogia da alternância. Também é relevante pontuar as mudanças que ocorreram no ensino médio no município, pois, desde 2018, não há mais oferta do ensino médio em escolas localizadas no campo, que se concentra em uma única escola na zona urbana.

Dessa forma, a implementação de políticas públicas para Educação do Campo, que é fruto da luta dos movimentos sociais do campo, busca a reivindicação do acesso à educação básica e requer políticas específicas para a garantia do direito à educação básica. Ainda se encontra distante de chegar nos municípios brasileiros em termos de implementação e efetividade. Com isso, é perceptível o quanto as políticas têm as características de não serem consideradas em âmbito municipal e a sua dificuldade no plano concreto de implementação.

No estudo realizado em São Gonçalo dos Campos em relação ao ensino médio e à educação do campo, há indicativos nas estratégias do PME, mas não se efetivam, tendo-se aí uma contradição entre o que é proposto no plano e o que se efetiva na realidade. Portanto, ainda cabem pesquisas e investigações sobre a educação do campo nos planos de educação e em relação ao ensino médio, principalmente sobre o processo de monitoramento e a avaliação de metas e estratégias.

## 6 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Os Planos Municipais de Educação:** caderno de orientações. Brasília, DF: MEC, 2014b.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balanco do PNE 2022.** São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2022. Disponível em: [https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/00\\_BalancoPNE\\_Cartelas2022\\_ok\\_1.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/00_BalancoPNE_Cartelas2022_ok_1.pdf). Acesso em: 21 set. 2022.

CELLARD, André. A análise documental. *In:* POUPART, Jean. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. *In:* CALDART, Roseli Saete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da educação do campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação:** política de Estado para a educação brasileira. Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em: <http://seriepne.inep.gov.br/ojs3/index.php/seriepne/article/view/3754/3484>. Acesso em: 24 set. 2022.

FERRETTI, Celso João; RIBEIRO, Monica. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da Reforma do Ensino Médio. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, p. 114-131, 2019.

FONEC. **Carta-Manifesto 20 anos da Educação do Campo e do Pronera.** Brasília, DF: FONEC, 2018. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/CARTA-MANIFESTO-20-ANOS-DA-EDUCACAO-DO-CAMPO-E-DO-PRONERA-2018.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-goncalo-dos-campos/panorama>. Acesso em: 04 ago. 2022.



INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2021. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 set. 2022.

OLIVEIRA, Marli dos Santos; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Município, Poder Local e Planos Municipais de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 207-225, 2021.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo: alguns indicadores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 6, p. e10791, 2021. DOI: 10.20873/uft.rbec.e10791. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10791>. Acesso em: 19 set. 2022.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], v. 26, n. 98, p. 185-212, 2018.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Lei nº 907/2017 e Anexos, de 18 de dezembro de 2017**. Plano Municipal de Educação Revisado. 2017.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos**, Bahia, 2021.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Documento de Avaliação do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos**, Bahia, 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio?. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 28, p. 274-291, 2019.

**EIXO 4 - ENSINO SUPERIOR: CONTRADIÇÕES E AVANÇOS NA  
REGIÃO NORDESTE**

**RESUMOS EXPANDIDOS**

## **O PNAES E A UNIVERSIDADE: O QUE MOSTRAM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS?**

### **PNAES Y LA UNIVERSIDAD: ¿QUÉ MUESTRAN LAS PRODUCCIONES CIENTÍFICAS?**

**Marnie de Albuquerque Cordeiro - UFPE**

marniecordeiro@hotmail.com

**Anderson Gonçalves Costa - UFPE**

anderson.gcosta@ufpe.br

**Palavras-chave:** Pnaes. Assistência Estudantil. Educação Superior.

**Palabras clave:** Pnaes. Asistencia estudiantil. Educación Superior.

## **1 INTRODUÇÃO**

Com a expansão das instituições públicas de ensino superior nas últimas décadas oportunizou-se a democratização do acesso para as camadas populares, isso se deu por meio de um conjunto de políticas afirmativas. A partir dessa conquista ficou evidenciado que, além da luta pelo acesso à universidade pública, outra questão complexa é a permanência com qualidade dos alunos de classes populares que vivem em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Instituído pelo Decreto nº 7.234/2010 da Presidência da República, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) tem como objetivo, dentre outros, “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010). O PNAES indica 10 eixos de atuação das universidades, em articulação com o ensino, pesquisa e extensão, a citar: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Os estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio, são os indicados para participarem do programa de assistência estudantil, mas quem define o público-alvo de atendimento é a Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), criando seus critérios e instituindo a demanda de prioridades, assim como, os requisitos de percepção na prestação da assistência, de acordo com o perfil dos alunos em vulnerabilidade social. Assim sendo, iremos apresentar resultados de levantamento bibliográfico realizado na Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD), que discutam o PNAES nas Universidades Federais, investigando qual a relevância das produções científicas na BDTD para o avanço do PNAES nas universidades.

## **2 METODOLOGIA**

De natureza qualitativa, do tipo bibliográfico, o estudo apresenta levantamento na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando como estratégia de busca o uso de palavras-chave, sendo elas: PNAES, Programa Nacional de Assistência Estudantil, Assistência Estudantil e Universidade. Como recorte temporal adotamos o ano de 2010 (quando foi instituído o PNAES), até março de 2022, quando foi realizada a busca.

Foram encontradas 97 Teses e Dissertações, as quais apresentaram um panorama amplo das produções nas IFES. Para a classificação do contingente de estudos, foram selecionados 54 trabalhos que correspondem aos nossos objetivos e configuram aporte teórico para esse estudo. Desse total, 90,9% correspondem a dissertações, enquanto 9,09% são trabalhos de doutoramento.

## **3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Grande parte dos estudos investigados teve como objetivo analisar o PNAES do ponto de vista da sua efetividade. São investigações que se ocuparam da contribuição dessa política educacional para a permanência dos estudantes no curso de graduação, exemplo da pesquisa de Araújo (2018) que analisa o desenvolvimento da assistência a estudantes na educação superior pública e na viabilização das condições de permanência estudantil em duas instituições do Nordeste brasileiro: a UFBA e a UFPE.

Também acrescentamos que, dentre os objetivos apresentados nos estudos analisados, investigar o monitoramento e avaliação do PNAES é finalidade importante, pois está definida na legislação que institui a política de assistência estudantil, que estabeleceu que as

instituições federais de ensino superior deverão fixar mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES (BRASIL, 2010).

Apesar dos diferentes objetivos de investigação, percebemos que existe uma aproximação no que se refere a importância da implementação do PNAES nas universidades brasileiras, configurando uma política pública indispensável aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica.

Também constatamos fragilidades no que diz respeito a necessidade de um esforço de reflexão crítica dessa política. Tal constatação refere-se ao fato de alguns estudos apontarem que a assistência estudantil nas universidades precisa ser melhorada em alguns pontos, para atender de forma mais ampla as demandas aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Soares (2017, p. 05) indica que “os recursos da política de assistência estudantil não cresceram na mesma proporção das políticas de acesso. Isso significa que os recursos para as ações de permanência estudantil são desproporcionais e insuficientes para atender o crescimento da demanda”.

Alguns estudos constataram que apesar dos avanços do PNAES, em algumas universidades, o “Programa está distante de desenvolver uma política estudantil que venha atender as necessidades integrais dos estudantes [...] que enfrenta dificuldades orçamentária e não tem dado conta de atender a demanda que se apresenta na realidade da IFES” (CUNHA, 2017, p. 05), principalmente nesse momento em que as Universidades Federais brasileiras sofrem com os cortes no orçamento do governo federal. Esse aspecto do orçamento é ponto de discussão de muitos estudos que evidenciam a necessidade em ampliar os recursos para atender aos estudantes universitários, gerando condições reais de permanência.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dentre os estudos selecionados, percebeu-se que o PNAES avança em seus objetivos enquanto Política Pública, a partir das áreas temáticas propostas, permitindo importantes ações na permanência e conclusão de muitos estudantes na formação inicial. Também percebemos que esses estudos apontam a necessidade de expansão e visibilidade das políticas de assistência estudantil, garantindo condições para os alunos em vulnerabilidade socioeconômica.

Uma das constatações relevantes nesse levantamento foi a importância dessa política para os estudantes das diversas Universidades Públicas das regiões brasileiras, localizando-a enquanto campo de investigação que precisa ser palco de debate em outros diferentes contextos, por exemplo, no cenário atual instaurado pela pandemia do Covid-19.

## 5 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Lucas Pinheiro. **Assistência estudantil na universidade pública: de qual permanência falamos?** 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2010. *Diário Oficial da União*, 20 jul. 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.

CUNHA, Inês Virgínia Aleixes da. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Universidade Federal de Pernambuco: um estudo sobre a trajetória acadêmica dos estudantes bolsistas.** 2017. Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.

SOARES, Thássia Cristina da Silva. **A relação entre os recursos do programa nacional de assistência estudantil e a ampliação do acesso na UFJF no contexto de contrarreforma universitária nos anos 2000.** 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora.

## REFERENCIAÇÃO À PRODUÇÃO DE LUCKESI EM ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS DA ÁREA DE AVALIAÇÃO

## REFERENCIA A LA PRODUCCIÓN DE LUCKESI EN ARTÍCULOS PUBLICADOS EN REVISTAS DEL ÁREA DE EVALUACIÓN

**Fernanda Freitas Caldas - Bolsista PIBIC/UFBA/FAPESB**

fernanda-freitas97@hotmail.com

**Edna Telma Fonseca e Silva Vilar - FACED/UFBA**

edna.telma@ufba.br

**Palavras-chave:** Avaliação escolar; Avaliação da Aprendizagem; Campo científico.

**Palabras clave:** Evaluación escolar; Evaluación del aprendizaje; Campo científico

### 1 INTRODUÇÃO

O estudo resultou de pesquisa PIBIC financiada por meio de bolsa à estudante-pesquisadora pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Analisam-se as referências à produção de Luckesi em artigos selecionados em Periódicos da área de Avaliação como circularidade de conhecimentos sobre Avaliação da Aprendizagem e da contribuição do citado autor à área. Considerando que a referência constitui um *modus operandi* para o desenvolvimento de um campo científico; sendo as revistas importantes espaços de divulgação e discussão, optou-se por constituir a empiria da pesquisa a partir de artigos selecionados de periódicos da área de Avaliação. A centralidade em Luckesi, justifica-se por ser o autor brasileiro mais citado em dissertações, teses e artigos (POLTRONIERI; CALDERÓN, 2012; JACOMINI, 2014). Nessa perspectiva, visou-se não somente identificar a frequência em que foi referenciado o autor em tela, mas sobretudo, a forma/conteúdo das citações. Assim os tipos de referência categorizados no contexto do estudo como “genérica, tópica ou singularizante ao autor” foram, igualmente, analisadas.

Nessa direção, seguiu-se o objetivo principal da investigação: “Analisar as apropriações e contribuições da produção de Luckesi em artigos, delimitando-se na pesquisa, o período de 2001 a 2021, com base em Barreto (2001) ao mencionar que “o paradigma emergente de avaliação qualitativa não tem uma densidade teórica própria” na década anterior aos anos 2000. A pergunta de base à investigação foi: “De que modo a produção de Luckesi foi/está sendo referenciada e em que medida tal prática tem contribuído para a área de Avaliação da Aprendizagem?”.

## **2 METODOLOGIA**

A investigação constituiu-se de uma mescla das abordagens quantitativa e qualitativa e tem natureza exploratória em suas finalidades, uma vez que visou discutir contributos ao desenvolvimento de uma área (Avaliação da e para Aprendizagem), sendo demarcada como bibliográfica, vez que toma por base material já desenvolvido, neste estudo, artigos selecionados de periódicos. Para a seleção dos Periódicos, utilizou-se a indicação feita pela *Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação*, bem como os dados do sistema *Qualis/CAPES*, identificando as revistas que contavam com a palavra “Avaliação” no título, totalizando cinco periódicos: *Meta: Avaliação*, *Estudos em Avaliação Educacional*, *Regae – Revista Gestão e Avaliação Educacional*, *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* e *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Na etapa de identificação e sistematização dos artigos, procedeu-se a um primeiro acesso ao repositório de cada revista selecionada com todas as edições e volumes já submetidos, levando em consideração as pausas de publicação existentes e artigos não disponibilizados em formato online. Em seguida, foram procurados os termos “Avaliação”, “Avaliação escolar” e “Avaliação da Aprendizagem” na aba de pesquisa das revistas. Desse modo, foi possível consolidar a etapa de identificação e seleção dos artigos com posterior *download* com vistas a realização de leitura e análises quantitativas e descritivas, categorizadas de forma individualizada por Periódico e, posteriormente, em sua relação.

## **3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Com base nos levantamentos realizados foi possível sistematizar os dados em gráficos, os quais foram lidos e analisados com centralidade nas referências e contributos do autor à área, constatando-se assim que o maior número de artigos com referência a Luckesi foram veiculados na Revista “*Estudos em Avaliação Educacional*”, concentrando um total de 66 artigos e o segundo periódico com maior número foi “*Meta: Avaliação*”, com um total de 30 artigos. Ao analisar a quantidade de artigos que referenciam Luckesi por



Periódico/ano de publicação, estabelecendo-se um recorte mínimo de referência em três artigos, observa-se que desde o ano de 2003, tal regularidade vem sendo mantida na Revista *Estudos em Avaliação Educacional*, exceto nos anos de 2010, 2013, 2016 e 2017. Já na revista *Meta: Avaliação* pode ser destacada tanto a regularidade de referências a Luckesi, quanto a incidência nos anos de 2014 e 2015, totalizando 8 artigos e de 2018 a 2021 com 16 artigos, portanto, duplicando-se a quantidade. Quanto à fonte bibliográfica das citações, destacou-se o livro “Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições” como o mais citado, o que se evidencia pela quantidade de edições da obra já publicada, estando em sua 22ª edição e 6ª reimpressão até a finalização da pesquisa. A categoria “referência” foi desdobrada em subcategorias a saber: “conceitual tópica”, “genérica” e à “construtos singularizantes do autor ou da área”. O foco analítico voltado para esta última subcategoria reafirmou tanto para a singularidade do autor/área em termos de discussão ainda candente o equívoco de se confundir a concepção de avaliar com a de examinar, alerta feito por Luckesi ao afirmar que na escola não se pratica a avaliação, mas sim o exame e que ainda é muito atual. Ademais, temas como “erro” e “critérios avaliativos”, já mencionados por Luckesi e ainda pouco compreendidos nas práticas de avaliar se apresentam como indicações para a discussão na área.

#### **4 CONCLUSÃO**

Considerando o objetivo de “analisar as apropriações e contribuições da produção de Luckesi em artigos”, foi possível perceber que o que mais singulariza a contribuição de Luckesi diz respeito à diferenciação entre a concepção de avaliar e examinar, trazendo consigo a afirmação feita pelo autor de que na escola não se pratica a avaliação, mas sim o exame e que ainda é muito atual. Além disso, identificou-se a vinculação do autor a subárea/tipo de Avaliação singularizada como “Avaliação da Aprendizagem”, embora seja referenciado em artigos que tratam da Avaliação de sistemas e Avaliação institucional em alguns dos artigos em que é referenciado, conforme apresentado em palavras-chave. Por fim, destaca-se a discussão ainda atual e necessária acerca de temas como “erro” e “critérios avaliativos”, já indicada por Luckesi e ainda pouco compreendida nas práticas de avaliar. Além disso, Luckesi pode ser considerado um dos autores que destaca a avaliação como “ato amoroso” porque é incluyente e por assumir a premissa de que se acolhe as pessoas e avalia-se os processos e aprendizagens, visando melhorá-las. Outro destaque, diz respeito a recente discussão feita por Luckesi em que se pronuncia em favor do uso do termo Avaliação sem adjetivações, uma vez que ao autor pode ser vinculada a identificação/defesa de uma

Avaliação Diagnóstica ou como tal, conforme reafirmado em referências que foram analisadas inclusive, correlacionando- à Avaliação Formativa. Conclui-se, reafirmando a relevância da pesquisa como possível contribuição de um autor, da referência e da divulgação científica em periódicos para o desenvolvimento de uma área de estudo importante como se configura a Avaliação da Aprendizagem.

## 5 REFERÊNCIAS

JACOMINI, A. M. Avaliação da aprendizagem em tempos de progressão continuada: o que mudou? Um estudo de teses e dissertações sobre o tema (2000-2010). **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 84, p. 807-828, jul./set. 2014.

LUCKESI, C, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

POLTRONIERI, H.; IGNACIO CALDERÓN, A. Avaliação na educação básica: a revista Estudos em Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 23, n. 53, p. 82–103, 2012.

## **FORMAÇÃO INICIAL DE ALFABETIZADORES/AS AFRICANOS/AS NA BAHIA NO CONTEXTO DA UNILAB**

## **FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE ALFABETIZACIÓN AFRICANOS EN BAHIA EN EL CONTEXTO DE LA UNILAB**

**Amanda Maria Fraga Costa - UFBA**  
amandacosta@ufba.br

**Palavras-chave:** Formação docente. Experiências. Alfabetização.

**Palabras clave:** Formación docente. Experiencias. Literatura.

### **1 INTRODUÇÃO**

O presente resumo expandido trata de um anteprojeto de pesquisa em andamento no Mestrado Acadêmico em Educação da UFBA, que versa sobre a formação inicial de alfabetizadores/as africanos/as a partir das experiências formativas no curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Considero como experiências formativas atuações individuais/coletivas que promovem conhecimento, inspirado na perspectiva de Adorno (1996 *apud* PUCCI, 2022), na qual as experiências resultam das contradições sociais.

A Unilab é uma Universidade pública surgida em 2010, presente no Ceará e na Bahia, cuja proposta de internacionalização integra o Brasil e demais Nações da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, sobretudo africanos, como Angola, Guiné-Bissau, Moçambique e outros. Assim, o objetivo geral da pesquisa é compreender a formação inicial de professores/as alfabetizadores/as africanos/as, no contexto da integração da Unilab, a partir de experiências formativas no curso de Pedagogia.

A investigação justifica-se pela necessidade de desenvolver estudos sobre a formação inicial de alfabetizadores/as, dado às poucas pesquisas acadêmicas sobre o tema entre 2010 e 2020 (RODRIGUES E MARTIKINARI, 2021). Nesse âmbito, encontra-se a formação de estrangeiros/as através da internacionalização na Educação – discutida por Ribeiro (2015) e Macedo (2022) – que fomenta uma mudança estrutural no Ensino Superior, e evidencia interesses sociopolíticos no cenário da globalização e do Capitalismo.

Portanto, trata-se de uma pesquisa dentro de uma Universidade pública nordestina, que investiga outra, com a singularidade da integração entre países lusófonos, podendo contribuir com a visibilidade da atuação do Nordeste na Educação brasileira, como no Ensino Superior.

## **2 METODOLOGIA**

Trata-se de uma investigação bibliográfica, documental e empírica, do tipo qualitativa e exploratória, que, inspirada na pesquisa narrativa, será desenvolvida na Unilab-Campus dos Malês, em São Francisco do Conde/Ba.

Como procedimentos de coleta/produção de dados, adotarei a análise documental e as entrevistas narrativas: acessarei documentos da Unilab (como o Plano Pedagógico Institucional, os Planos de Curso de Pedagogia etc.) e realizarei entrevistas prioritariamente presenciais, com 2 formandos/as dos dois últimos semestres de Pedagogia e 2 egressos da Unilab, que se formarem no referido curso até os dois últimos semestres anteriores à coleta.

Por fim, os dados da pesquisa serão analisados à luz da Análise do Discurso, situando-os socio-historicamente, atentando-me aos princípios éticos da investigação acadêmica.

## **3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A formação docente abrange a concepção de docência, como a de Libâneo (1994) e Gatti (2017), com conhecimentos técnicos e didático-metodológicos específicos no âmbito da formação inicial e continuada. Assim, a formação inicial docente – foco da pesquisa – caracteriza-se como um ponto inicial do desenvolvimento profissional contínuo (VAILLANT E MARCELO, 2012), pois o/a professor/a se constitui como tal em diversificados contextos de reflexão sobre a prática e através dela.

Na formação inicial de alfabetizadores/as é fundamental propor estratégias de articulação teoria-prática, como os laboratórios de estudos e pesquisas em Educação, defendidos por Araujo (2018) enquanto espaços de elaboração de conhecimentos e recursos

didático-pedagógicos com saberes e fazeres necessários à *práxis* educativa, que se relacionam à “pedagogia das experiências” (VIEIRA, 2013). Esta vincula-se à concepção de Meijer (2019), a qual trata do componente curricular Didática dos Países na Integração, no curso de Pedagogia da Unilab, mediante aspectos identitários na formação.

Portanto, a pesquisa mostra-se relevante por ser um estudo legítimo sobre a formação de alfabetizadores/as africanos/as em um contexto de intercâmbios educacionais e socioculturais singulares, contribuindo com meu processo formativo, enquanto professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A vantagem está em investigar um espaço de resistência como a Unilab, importante para evidenciar narrativas de povos historicamente “silenciados”, encontrando possíveis limitações no acesso a/aos egressos africanos/as presencialmente.

#### 4 CONCLUSÃO

Em suma, a alfabetização abrange dimensões sociopolíticas, requerendo uma formação docente que fomente a vinculação com a realidade histórica, cultural, social etc. Considerando o aporte teórico-metodológico e os aspectos singulares da pesquisa, almejo contribuir com o debate sobre a formação inicial de alfabetizadores/as, atingindo o objetivo principal da investigação. Assim, os conhecimentos resultantes da pesquisa poderão contribuir com o campo estudado, reverberando nos cursos de formação inicial de alfabetizadores/as e nos processos de ensino e aprendizagem na alfabetização infantil.

#### 5 REFERÊNCIAS

ARAUJO, Liane Castro. **A dimensão material da ação e formação de alfabetizadores.** Revista Contemporânea de Educação, v. 13, n. 27, maio/ago. 2018, p. 311-329. Disponível em: <<https://revistas.ufjf.br/index.php/rce/article/view/16617/pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente.** Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154956002.pdf>>. Acesso em: 10 abr, 2022. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Internacionalização do ensino superior e cooperação educacional: o caso do pec-g na voz dos estudantes.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 27, n. 02, p. 305-325, jul. 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/ywCpHLSzqS4gp4p7PY9shS/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. A formação docente afrocentrada da UNILAB: o saber docente ancestral no ensino de didática nos países da integração. **Debates em Educação, [S. l.]**, v. 11, n. 23, p. 598–611, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n23p598-611. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6217>. Acesso em: 15 abr. 2022.

PUCCI, Bruno. **A experiência formativa nas reflexões estético-filosóficas de Theodor Adorno**. Revista do Centro de Ciências da Educação. Volume 40, n. 1 – p. 01 – 19, jan./mar./2022 – Florianópolis. Disponível em: <<http://doi.org/10.5007/2175-795X.2022.e76950>>. Acesso em: 20 jun, 2022.

RIBEIRO, Fabrício Américo. Unila e Unilab: uma abordagem sobre o processo de integração internacional do ensino superior a partir das universidades federais no Brasil. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 63 - 71, julho 2015. ISSN 2178-0463. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/365>>. Acesso em: 13 set. 2022.

RODRIGUES, Silvia Aparecida Medeiros; MARTIKINARI, Vera Lucia. **Formação inicial de professores alfabetizadores: mapeamento da produção acadêmica**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 16, e2118516, p. 1-17, 2021. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. A formação docente. *In*: VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1 ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012, p. 61-81.

VIEIRA, Flávia. A experiência educativa na formação inicial de professores. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 592-619, ago. 2013. ISSN 1809-0354. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3348>>. Acesso em: 05 jul. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p592-619>.

## **PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (UPT) E A POSSIBILIDADE DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR**

### **PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (UPT) Y LA POSIBILIDAD DE INGRESAR A LA ENSEÑANZA SUPERIOR**

**Mirela Santiago Santos - UFBA**  
mirelasantiago.s@gmail.com

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Universidade para Todos. UPT.

**Palabras clave:** Políticas educativas. Universidade para Todos;.UPT.

## **1 INTRODUÇÃO**

No presente trabalho pretendo esboçar o compromisso que o Programa Universidade para Todos (UPT) se propõe quanto ao ingresso de jovens oriundos da escola pública baiana ao ensino superior. O programa traz a afirmação pelo fortalecimento das aprendizagens e a preparação dos estudantes concluintes e egressos do ensino médio na Bahia, para os processos seletivos de ingresso ao ensino superior, através do Decreto 20.004 de 21 de setembro de 2020.

O UPT iniciou seus primeiros passos nos anos 1990, contexto em que o Brasil e a Bahia se encontravam, respectivamente, imersos à política neoliberal e ao carlismo. No entanto, antes desses acontecimentos o Brasil experimentou um histórico de acesso excludente ao ensino superior, que permeiam o processo de colonização, o Império e também a República. Para fins desta apresentação, me concentrei na relação que o UPT tem com o

acesso ao ensino superior na Bahia, após um intenso e longo período em que o Brasil não dispunha de oportunidades equitativas de acesso ao ensino superior.

## **2 METODOLOGIA**

Este trabalho integra, mas não esgota, uma das etapas de uma pesquisa pós-graduação, o Mestrado Acadêmico em Educação, através do programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Portanto, trazemos uma pequena parte do primeiro passo dos procedimentos metodológicos, que é a estreita familiarização com o campo de estudo.

Para tanto, nosso interlocutor principal aqui será um documento oficial. Quanto aos documentos oficiais concordo com Bogdan e Birklen (1994, p.181) que “este material é útil na compreensão das perspectivas oficiais sobre os programas, da estrutura administrativa e outros aspectos do sistema escolar”, embora o UPT integre a educação não escolar.

As fontes bibliográficas, materiais já elaborados, fazem parte de quase todos, se não todos, os estudos, e aqui não os abandonaremos; sua importância se dá “no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45).

Aqui, as etapas compreendem a leitura dos textos, a sistematização das suas informações e a interpretação dos dados coletados. A escolha dos materiais se deu pela atualidade e confiabilidade das publicações, afinal o referido decreto é o mais recente elemento institucionalizador do UPT.

## **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A educação ganha um papel de destaque no Brasil a partir dos anos 1990, através de uma necessidade de incorporação aos padrões econômicos internacionais, a globalização e a competitividade (DAMBROS; MUSSIO, 2014). Na Bahia, o discurso educacional adotado estabelecia a relação entre ensino, modernização e desenvolvimento, colocando a escolarização como elemento chave para a riqueza social e a renda individual (SILVA, 2007).

O Programa Universidade para Todos (UPT), em funcionamento desde 1998 na Bahia é entendido como uma política educacional, que emerge da luta de estudantes descontentes com a falta de representação social do corpo estudantil (FARIAS, 2010). O programa perfaz um caminho com três decretos, antes do atual, que são: o Decreto 8080/2001, alterado pelo Decreto 8583/2003, e posteriormente, modificado pelo Decreto 9149/2004.

Em setembro de 2020 foi publicado o Decreto 20.004, responsabilizando-se com o “fortalecimento das aprendizagens e preparação dos estudantes concluintes e egressos da



Rede Pública de Ensino Estadual ou Municipal do Estado, para os processos seletivos de ingresso ao Ensino Superior (BAHIA, 2020, p.1)”.

Para tanto, ao decorrer do referido decreto, esclarece seus princípios, suas finalidades, o público-alvo, a parceria entre universidades e Secretaria de Educação da Bahia, e outras providências a serem tomadas para o devido funcionamento da política educacional (BAHIA, 2020).

Quanta a sua relação específica com os caminhos de acesso ao ensino superior, o Programa tem como algumas de suas finalidades, aprofundar e fortalecer os conhecimentos da educação básica para elevar os índices nos vestibulares, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em outras formas de ingresso ao Ensino Superior; ampliar o acesso de estudantes aos conteúdos do ENEM e outros processos seletivos; estabelecer parcerias para o fortalecimento da política de ingresso ao Ensino Superior; contribuir para que estudantes em situação de exclusão e vulnerabilidade socioeconômica tenham minimizados os impactos das desigualdades sociais; e que esta inclusão seja justa, participativa e democrática (BAHIA, 2020).

A Secretaria de Educação da Bahia, deve, preferencialmente, realizar parceria com as Universidades Públicas Estaduais da Bahia. A saber, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) (BAHIA, 2020). Dessa maneira, “todas as ações e estratégias que envolvam a política de ingresso de estudantes da rede pública estadual e municipal ao Ensino Superior no âmbito da SEC deverão estar articuladas com o Programa UPT” (BAHIA, 2020, p. 5).

São três as etapas que compõem o UPT:

- I - mobilização da inscrição para os processos Enem, SAEB e exame vestibular e demais formas de ingresso no Ensino Superior;
- II - fortalecimento das aprendizagens e preparação do estudante;
- III - formação inicial e continuada de estudantes universitários para exercício da docência (BAHIA, 2020, p. 4).

#### **4 CONCLUSÕES**

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2020), apontam que somente 17,4% dos brasileiros com idade a partir de 25 anos possuem o ensino superior completo. Segundo o mesmo documento, jovens entre 15 e 29 anos de idade, com ensino médio completo, com no máximo ensino superior incompleto, não frequentavam escola ou curso da educação profissional ou de pré-vestibular, em sua maioria, pois precisam trabalhar.

Portanto, embora o Programa Universidade para Todos seja uma política de Estado com a intenção de encurtar os caminhos entre a educação básica e o ensino superior, ainda distanciados, há ainda problemas a serem resolvidos, nacionalmente, para tornar possível o acesso e o ingresso em Instituições de Ensino Superior (IES). Esses distanciamentos serão resolvidos quando olhados os motivos pelos quais os estudantes afirmam não conseguirem conciliar os estudos com as outras atividades, como o trabalho remunerado, o trabalho doméstico ou falta de dinheiro para as despesas, entre outros motivos, e pensadas as soluções.

## 5 REFERÊNCIAS

BAHIA. Decreto nº 20.004. Institui o programa Universidade Para Todos – UPT, e dá outras providências. **Diário Oficial**. Salvador, BA, 21 de set. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

DAMBROS; MUSSIO, 2014. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

FARIAS, Maria Auxiliadora Ornellas; CAMPOS, Maria de Fátima Hanaque. Projeto Universidade Para Todos: Política Pública Na Direção Da Igualdade De Oportunidade Ao Acesso À Educação Superior. **Estudos IAT**, v. 1, n. 3, 2010.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

SILVA, Antonia Almeida. As políticas públicas para educação na Bahia nos anos 90: entre a continuidade e o aprimoramento dos marcos operacionais do Estado. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 28, p. 239-257, 2007.

**COMISSÕES DE HETEROIDENTIFICAÇÃO: IMPLEMENTAÇÃO E  
REGULAMENTAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR  
DO NORDESTE**

**COMISIONES DE HETERO IDENTIFICACIÓN: IMPLEMENTACIÓN  
Y REGULACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR DEL NORDESTE**

**Raab Albuquerque - Mestranda - UFPE**

raab.albuquerque@ufpe.br

**Assis Leão - Docente - UFPE**

assisleao33@gmail.com

**Palavras-chave:** Lei de cotas. Ensino Superior. Comissões de heteroidentificação.

**Palabras clave:** Ley de cuotas. Enseñanza superior. Comisiones de heteroidentificación.

## **1 INTRODUÇÃO**

A Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, entre outras providências, estabelece, em seu artigo terceiro, que:

em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2012, p. 1).

Com a crescente reserva de vagas para pessoas autodeclaradas pretas e pardas, tanto pela Lei nº 12.711/2012 quanto pela Lei nº 12.990/2014 – a qual estabelece 20% das vagas para esta mesma população para provimento em cargos efetivos e em empregos públicos no âmbito da Administração Pública Federal e para a garantia de que as vagas destinadas à população negra fossem reservadas apenas aos seus sujeitos de direito – o Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (doravante, MPDG) resolve estabelecer a orientação normativa nº 03, de 1 de agosto de 2016, que regulamenta processo complementar à autodeclaração de pessoas pretas e pardas. Essa orientação, estabelecida pelo MPDG, para os fins da Lei nº 12.990/14, passa também a ser usada para comprovação da autodeclaração solicitada pela Lei nº 12.711/12, devido à falta de regulamentação própria.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo geral identificar as universidades federais que utilizam tal procedimento como método complementar de verificação de candidatos negros e pardos, bem como analisar as regulamentações que norteiam o funcionamento e os procedimentos utilizados pelas comissões de heteroidentificação. Como objetivos específicos, pretendemos: 1) identificar quais universidades federais da região Nordeste possuem comissões de heteroidentificação em seus processos seletivos; 2) especificar quais documentações e regulamentos são utilizados por essas universidades para estabelecer critérios de seleção e funcionamento das comissões; e 3) enumerar quais dessas universidades possuem regulamentação para os procedimentos utilizados pelas comissões de heteroidentificação.

## **2 METODOLOGIA**

A pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno. O método utilizado para analisar os documentos chama-se “método de análise documental” (KRIPKA *et al.*, 2015). De acordo com Kripka (2015) e a fim de estabelecer uma linha do tempo da implementação das comissões de heteroidentificação das universidades federais, analisamos os sites oficiais de cada uma das vinte instituições de ensino superior do Nordeste, em busca de resoluções, portarias ou instruções normativas que regulamentam o trabalho desenvolvido pelas comissões, caso esse procedimento complementar seja utilizado pelas Instituições de Ensino Superior (doravante, IES).

## **3 O SURGIMENTO DAS COMISSÕES DE HETEROIDENTIFICAÇÃO**

Nos últimos anos, as discussões sobre a eficácia da Lei de Cotas têm sido postas à prova diante dos constantes casos de fraudes identificados nos processos seletivos. Para minimizar casos como esses, desde a implementação das primeiras modalidades de ações afirmativas, nos anos 2000, algumas universidades deram início à utilização de mecanismos de comprovação da autodeclaração de pessoas pretas e pardas.

Na primeira fase de implementação das ações afirmativas, poucas instituições estabeleceram comissões ou formas de verificação das candidaturas dos cotistas. De acordo com Daflon *et al.* (2013, p. 312), no conjunto das instituições que optaram por formas de acesso diferenciado até 2012, 80% delas adotaram apenas o procedimento de autodeclaração. Das quarenta instituições públicas que implementaram reservas com corte étnico e racial, apenas sete constituíram comissões de verificação: UnB, UFMA, UFPR, UESPI, UEMS, UEPG e UFG.

Aprovadas as Leis nº 12.711/12 e nº 12.990/14, estabeleceram-se parâmetros para implementação da reserva de vagas em todas as instituições federais de ensino médio e superior, bem como para provimentos de cargos públicos. Porém, a lacuna que foi deixada quanto aos métodos de verificação da condição de aluno cotista ocasionou, a partir de 2014, muitas denúncias de fraudes: pessoas brancas estariam ocupando vagas que deveriam ser destinadas apenas para pessoas pretas e pardas. Em razão da ocorrência dessas denúncias e, em grande parte, devido ao apoio e pressão do movimento social negro, as comissões de heteroidentificação foram regulamentadas pela Orientação Normativa 06 de 01 de agosto de 2016, substituída pela Portaria nº 4 de 06 de abril de 2018. No entanto, as referidas normativas dizem respeito apenas à Lei nº 12.990/2014, o que significa que ainda persiste a lacuna jurídica concernente à Lei nº 12.711/12 – mais conhecida como Lei de Cotas.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base na análise documental realizada, concluímos que, dentre as vinte IES pesquisadas, apenas oito fazem uso da verificação complementar à autodeclaração de pessoas negras e pardas para acesso de candidatos às cotas com recorte racial; as outras doze instituições não possuem comissões de heteroidentificação e utilizam a autodeclaração como único meio de acesso às vagas reservadas pela Lei nº 12.711/12.

Entre as oito universidades, três regulamentaram seus procedimentos através de Portaria (UNILAB, UFCA e UFOB); as outras três pela criação de Resolução (UFAL, UFRB e UFSB); e as duas restantes por Instrução Normativa (UNIVASF e UFPE).

Verificamos também que a validação da autodeclaração, por meio das comissões de heteroidentificação, começou a ser implementada na região Nordeste no ano de 2018, logo após a regulamentação desse procedimento pela Portaria Normativa nº 04 de 06 de abril de 2018, pelo MPDG.

Como proposta para discussões futuras, esperamos, com esses resultados iniciais, investigar como o número de denúncias de fraudes se apresenta nas instituições que se utilizam de métodos complementares de verificação de condição de beneficiário da Lei de Cotas raciais, bem como nas instituições que utilizam apenas a autodeclaração como requisito.

## 5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 12.990, de 9 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm). Acesso em: 17 jun. 2022

BRASIL. **Orientação Normativa no. 03 de 10 de agosto de 2016,** Dispõe sobre regras de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros para fins do disposto na Lei no. 12.990, de 9 de junho de 2014 Brasília/DF, Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/23376081/dol-2016-08-02-orientacao-normativa-n-3-de-1-de-agosto-de-2016-23375906](https://www.in.gov.br/materia/-asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/23376081/dol-2016-08-02-orientacao-normativa-n-3-de-1-de-agosto-de-2016-23375906). Acesso em 17 de jun de 2022.

BRASIL. Ministério da Economia. **Portaria SGP/SEDGG/ME nº 14.635, de 14 de dezembro de 2021.** Altera a Portaria Normativa SGP/MP nº 4, de 6 de abril de 2018, que regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-sgp/sedgg/me-n-14.635-de-14-de-dezembro-de-2021-367471056>>. Acesso em: 11. abr.2022.

DAFLON, Verônica Toste *et al.* Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo,

v. 43, n. 148, p. 302327, 2013. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/cp/a/MBtLrKDNWYWY8ntQDwBSGYb/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 23.05.2023.-

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danuza de Lara  
Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigações UNAD**, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015.

## **CONSTRUCTOS AVALIATIVOS NA GESTÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES E SIGNIFICADOS**

## **CONSTRUCCIONES EVALUATIVAS EN LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: IMPLICACIONES Y SIGNIFICADOS**

**Kellen Laís Souza Ferreira - UFBA**

E-mail: [kellen\\_lais@outlook.com](mailto:kellen_lais@outlook.com)

**Rejane de Oliveira Alves - UFBA**

E-mail: [rejane.alves@ufba.br](mailto:rejane.alves@ufba.br)

**Palavras-chave:** Avaliação Institucional. Avaliação Escolar. Gestão.

**Palabras clave:** Evaluación Institucional. Evaluación Escolar. Gestión.

### **1 DIÁLOGOS INICIAIS SOBRE AVALIAÇÃO**

Na sociedade, por muito tempo, o processo avaliativo foi, e ainda é em muitos espaços e momentos, confundido, simplificado, mecanizado e resumido ao ato de examinar. Entretanto, Avaliação é um processo de acompanhamento. Assim, práticas amparadas no conceito de avaliar vão analisando e interpretando as informações, conhecimentos, capacidades, atitudes e processos cognitivos do sujeito (ESTEBAN, 2010). Enquanto o

exame, como Ralph Tyler afirmava, desde 1949, é uma forma de obter números, de “medir os conhecimentos adquiridos” pelos/as estudantes, contribuindo para a sua efetivação, mas medir não é possível quando o intuito é avaliar, isto é, quando se tem o intuito de “superar a visão linear, pontual e conclusiva que, em geral, incide sobre a avaliação, situando-se ao final de períodos” (SOARES, 2022, p.9).

Como todas as características de uma sociedade recebem influências de acordo com o contexto histórico, a avaliação não fica de fora. A supervalorização dos processos capitalistas influenciam na concepção de educação e vai deixando de priorizar o processo da aprendizagem, passando a considerar como objetivo o alcance de índices e números, como se houvesse uma forma de quantificar a aprendizagem. Essa cultura meritocrática naturaliza o uso das notas a fim de classificar os “melhores e os piores avaliados” (FREITAS; FERNANDES, 2007), descaracterizando o processo educacional e, portanto, descredibilizando o processo avaliativo.

Nos tempos atuais, Avaliação da/para Aprendizagem é uma área que ganha certa notoriedade e, conseqüentemente, grandes avanços nos estudos, com base na quantidade de autores que se propõe a abordar o tema, tais como Villas Boas; Teresa Esteban; Claudia Fernandes; Cipriano Luckesi. O foco desse tipo de Avaliação é o compromisso com as aprendizagens de todos os sujeitos envolvidos, “assumindo um papel formativo de contribuir para melhorias e avanços constantes” (SOARES, 2022, p. 61). Esse tipo de Avaliação que, alguns autores também intitulam de Avaliação Escolar ou de Aprendizagem está vinculada à área de Avaliação Educacional que tem os diferentes níveis como: Avaliação Institucional, Avaliação de Projetos, Avaliação de Programas e Cursos, Avaliação de Processos de ensino/aprendizagem.

A presente produção acadêmica, referente a um Projeto de Pesquisa iniciado em 2022 junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, vinculado ao edital PROPCI/UFBA 01/2022 que tem como objetivo mapear as produções teóricas da área de Educação que envolveram a temática da Avaliação-Política-Gestão com foco na Avaliação Institucional e Avaliação Externa que se relacionam com as ações desempenhadas pela gestão pedagógica.

## **2 CAMINHO METODOLÓGICO**

Neste Projeto de Pibic nos propusemos a realizar uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com finalidade exploratória, de caráter descritivo-analítica, já que a finalidade/objetivo do estudo é o mapeamento com identificação/listagem de concepções



avaliativas utilizadas nos artigos publicados nas plataformas Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico, nos últimos cinco anos (2017-2022).

Primeiramente foram separadas três revistas que publicam na área da Avaliação, quais sejam: “Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior”, “Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação” e “Revista em Avaliação Educacional”. No período de um mês, foram separados, inicialmente, 163 artigos, por meio de seus títulos, os quais já mostravam indícios de abordagem ao tema de Avaliação Institucional.

Logo após, em uma semana, foi realizada uma análise mais cautelosa quanto aos artigos, levando em consideração, além de seus títulos, palavras-chave e resumo que remetessem ao tema da Avaliação Institucional, Avaliação escolar, Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Externa, Gestão e Políticas de Avaliação, resultando então em 93 artigos, sendo 36 desses se referirem à Avaliação na Educação Superior. E o próximo passo consistiu em analisar o corpo dos artigos já separados, procurando informações pertinentes ao tema.

Neste momento da pesquisa, estamos selecionando os trabalhos acadêmicos de três eventos, sendo dois específicos da área de Avaliação: “Congresso Nacional de Avaliação em Educação - CONAVE” e “Congresso Internacional em Avaliação Educacional”; e o maior evento de Educação brasileiro que é da “Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPed”. Nestes eventos utilizaremos os descritores “avaliação institucional”, “avaliação escolar”, combinados com “avaliação da aprendizagem”, “avaliação externa”, “gestão”, “gestor” e “políticas de avaliação”. E ainda utilizaremos a plataforma Google Acadêmico para buscar ainda mais trabalhos que versam sobre os descritores já anunciados.

Em tais trabalhos publicados entre 2017 e 2022 queremos compreender quais concepções de avaliação são divulgadas nas pesquisas e como a gestão se relaciona com a discussão da temática da avaliação, com foco no Ensino Superior.

### **3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ESPERADOS NO BOJO DA PESQUISA SOBRE AVALIAÇÃO**

Espera-se que o estudo contribua para influenciar e ampliar os estudos da área de Avaliação da/para Aprendizagem, ressaltando a concepção de avaliar, principalmente no que se refere à Avaliação Institucional na tomada de decisões de gestores/as de instituições superiores para melhoria das práticas pedagógicas, considerada por Villas Boas (2022, p.19) “o centro do processo avaliativo escolar”. O que nos instiga a continuar investigando como a

Avaliação pode influenciar na melhoria das condições de aprendizagem dos sujeitos e, da tomada de decisão, com este mesmo foco, pela gestão.

#### 4 REFERÊNCIAS

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação da aprendizagem. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/>

FREITAS, Luiz Carlos de; FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Currículo e Avaliação**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. (pdf). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>

PIMENTA, Cláudia Oliveira; SOUSA, Sandra Zákia. **Avaliação em Tempos de Pandemia: oportunidade de recriar a escola**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 32, e08274, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae.v32>.

SOARES, Enilvia Rocha Morato. Avaliação na, da e pela escola. In: VILLAS BOAS, Benigna; SOARES, E. **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem: obra pedagógica do gestor**. Campinas: Papyrus, 2022.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação e currículo: delineamentos e tendências de uma interação na gestão da educação. In: CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Cláudia; VILLAS BOAS, Benigna; SOARES, Enilvia Rocha Morato (orgs). **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem: obra pedagógica do gestor**. Campinas: Papyrus, 2022.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação: políticas e práticas**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

## **TORNAR-SE PROFESSORA DURANTE A PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO CURSO DE DOUTORADO**

## **CONVERTIRSE EN DOCENTE DURANTE LA PANDEMIA: RELATO DE EXPERIENCIA DE LA PASANTÍA DOCENTE EN EL CURSO DE DOCTORADO**

**Maria Cláudia Mota dos Santos Barreto – UFBA**  
mariamota@ufba.br

**Gilvanice Barbosa da Silva Musial – UFBA**  
gilvanice.musial@ufba.br

**Sandra Maria Marinho Siqueira – UFBA**  
sandralemarx@gmail.com

**Palavras-chave:** Estágio de Docência. Pandemia da COVID-19. Formação de professoras/es.  
**Palabras clave:** Pasantía Docente. Pandemia de COVID-19. Formación de profesores.

### **1 INTRODUÇÃO**

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a experiência de uma estudante do curso de Doutorado em Educação na realização do Estágio de Docência durante a pandemia da COVID-19. Tal estágio é atividade obrigatória para estudantes bolsistas do Programa de Demanda Social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Entendido como parte integrante da formação da/o pós-graduanda/o, propõe a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação, sendo realizado em dois semestres subsequentes e apresentando compatibilidade com a área de pesquisa da/o estudante vinculada/o no Programa de Pós-Graduação.

## **2 METODOLOGIA**

O estágio foi realizado em dois semestres consecutivos (2021.2 e 2022.1) no componente curricular EDC291 - Educação de Jovens e Adultas/os (EJA), ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), já que o objeto de pesquisa da estudante relaciona-se com essa modalidade da educação. Devido à pandemia, as aulas aconteciam em dois momentos: 1) Duas horas de encontro síncrono, na sala de aula virtual da FACED/UFBA; 2) Duas horas de atividades assíncronas, com suporte do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle* UFBA, complementando a carga horária semanal de quatro (04) horas e o total de 68 horas em cada semestre letivo.

As turmas eram compostas por estudantes de diferentes semestres dos cursos de graduação em Bacharelado em Dança, Interdisciplinar em Humanidades, Psicologia, Serviço Social, além das Licenciaturas em Ciências Naturais, História, Letras Vernáculas, Letras - Língua Inglesa e Pedagogia. Antes das aulas, a doutoranda participou de reuniões de planejamento e estudo teórico de textos que foram trabalhados no semestre letivo. Na sala de aula virtual, acompanhou o desenvolvimento da disciplina, auxiliou as docentes na execução de atividades, conduziu e participou de discussões propostas. Ao longo do semestre, contribuiu com o processo de avaliação da aprendizagem, na elaboração de critérios avaliativos e na análise de atividades desenvolvidas pelas/os estudantes, dentre elas, postagens e discussões em fóruns virtuais, textos dissertativos e diários de bordo.

## **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A experiência do estágio consistiu no segundo contato da doutoranda com a docência na Educação Superior, já que possui formação inicial de Bacharela em Psicologia e havia lecionado por apenas um semestre antes dessa vivência. A inserção no componente curricular, durante os dois semestres, proporcionou a articulação dos conhecimentos didáticos e pedagógicos produzidos ao longo dos cursos de Mestrado e Doutorado com o cotidiano da sala de aula. Sob a supervisão das professoras responsáveis pelo componente, que também subscrevem este texto, foi possível construir estratégias para o trabalho, apreendendo que ele nem começa, nem termina com o momento da aula. Sendo assim, foram cruciais os momentos de planejamento, escolha de textos e outros recursos, preparação das aulas, compartilhamento de expectativas e avaliação do processo no semestre letivo.

Em consonância com o que foi mencionado, Nathália Joaquim, Ana Vilas Boas e Alexandre Carrieri (2013) argumentam que há necessidade de (re)integração entre teoria e

prática na formação de professoras/es na pós-graduação *stricto sensu*. Para as/os autoras/es, o estágio de docência consiste na prática pedagógica de ensino-aprendizagem e formulação de postura didática diante da turma. Ele desponta como recurso de articulação entre pesquisa e ensino, propiciando o desenvolvimento de capacidades técnicas na constituição do fazer docente, além de ser, muitas vezes, o primeiro contato da/o pesquisadora/or e professora/or universitária/o em formação com a sala de aula.

A docência e os espaços formais e não formais de educação tiveram que se adequar à ordem imposta pela pandemia, com a necessidade de fechamento de instituições de ensino e a aplicação de medidas de distanciamento social. Obviamente, a configuração das aulas no espaço remoto não ocorreu sem inúmeros desafios e impasses. Por um lado, Soraia Machado, Graça Costa, David Mallows e Patrícia Costa (2021), salientam que o contexto pandêmico conferiu mais visibilidade às desigualdades existentes na estrutura societária, constatação percebida pela dificuldade de algumas/uns estudantes em participar das aulas, em virtude do precário acesso à internet e aos dispositivos eletrônicos. Por outro ângulo, temos a precarização do trabalho docente, através do longo tempo em contato com aparelhos eletrônicos, gerando cansaço e desgaste, além da transformação do ambiente doméstico em espaço de trabalho, confundindo horários de descanso com a rotina laboral.

Inspiradas nas contribuições de Paulo Freire (2002), compreendemos que o processo de ensinar requer a apreensão da realidade, que não está posta, dada previamente ou imutável. Diante da “nova realidade” que emergiu com a pandemia, aprender tornou-se ainda mais uma aventura criadora, que se (re)constrói e que se mantém aberta aos possíveis riscos (FREIRE, 2002). Quando citamos os movimentos de aprender e ensinar, incluímos professoras/es e estudantes como aquelas/es que participam e constituem ativamente os dois processos.

#### **4 CONCLUSÕES**

A partir da experiência aqui relatada, entendemos que nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo na área da educação, a experiência do estágio constitui-se como estratégia fundamental para minimizar as lacunas entre a formação de pesquisadoras/es e a preparação de professoras/es para atuar nos diferentes níveis e modalidades da educação. Tendo em vista que o ato de ensinar não se resume à transferência de conhecimentos e com o cuidado de não transformar em objeto quem é sujeita/o de conhecimento e do seu processo de formação, estimular a participação e a interação de estudantes, em todas as atividades desenvolvidas remotamente, tornou-se tarefa essencial no cotidiano docente.

Considerando o estágio como espaço formativo, onde “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2002, p. 13), na docência durante a pandemia e com o ensino remoto, a criação de possibilidades de construção de conhecimentos se tornou ainda mais desafiadora. Sem a potência da presencialidade, dos olhares de dúvidas, das posturas inquietas, dos pensamentos que transbordam em expressões faciais e gestos corporais, foi preciso acreditar no impacto dos encontros mediados pelas tecnologias digitais e internet e nos laços possíveis de serem (re)feitos apesar da distância física. Ademais, essa experiência propiciou à estudante o amadurecimento do seu processo formativo, vislumbrando e construindo saberes e fazeres no contexto da sala de aula, como professora, bem como no âmbito do seu objeto de estudo, enquanto pesquisadora.

## 5 REFERÊNCIAS:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JOAQUIM, Nathália de F.; VILAS BOAS, Ana A.; CARRIERI, Alexandre de P. Estágio docente: formação profissional, formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr./jun. 2013.

MACHADO, Soraia S. B. da C.; COSTA, Graça dos S.; MALLOWS, David; COSTA, Patrícia L. S. Indagações na/com a EJA no contexto de pandemia: uma experiência em círculos de cultura digitais. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 1-20, 2021.

## **A INFLUÊNCIA DO PETPED-UFBA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE UNIVERSITÁRIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

## **LA INFLUENCIA DEL PETPED-UFBA EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD UNIVERSITARIA: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES**

**Ana Luisa Sena Maltez - UFBA**  
ana.maltez@ufba.br

**Sara Fontes Santana - UFBA**  
sara.fontes2013@gmail.com

**Gilvanice Barbosa da Silva Musial - UFBA**  
gilvanice.musial@ufba.br

**Palavras-chave:** PET. Identidade. Universidade.

**Palavras clave:** PET, Identidad, Universidad.

Sendo uma das muitas experiências formativas universitárias, o Programa de Educação Tutorial (PET) é composto por um grupo de alunos bolsistas e não bolsistas vinculados a um curso de graduação, com a intenção de produzir e desenvolver ações em ensino, pesquisa e extensão acompanhados da orientação de um professor tutor (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006). Na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA), o PET Pedagogia UFBA (PETPED-UFBA) é ativo desde de 2010 e promove ações constantes para a promoção de uma formação acadêmica múltipla ao tentar proporcionar uma melhoria na qualidade da graduação para os alunos de Licenciatura em Pedagogia. Ao participar desse grupo, a/o estudante tem a oportunidade de vivenciar o ensino superior de forma mais dinâmica e completa, construindo então um sentimento de pertencimento universitário que irá acompanhá-lo pelo resto de sua formação acadêmica e incentivar a contínua participação nesse contexto, mesmo que, ao longo dessa caminhada, se depare com diversos obstáculos.

Logo, o trabalho em questão tem como objetivo discutir a participação do PET Pedagogia UFBA no processo de criação da identidade universitária de um estudante participante do programa, além de entender quais são as contradições que esse aluno terá que enfrentar a fim de permanecer nesse movimento. A importância dessa análise vem da necessidade de tentar construir um cenário de equilíbrio entre as diferentes partes da vida acadêmica para o participante do PET, cujo estudo tem embasamento em relatos de experiências desses alunos bolsistas e não bolsistas do PETPed-UFBA e em documentos referentes à esse grupo PET específico e ao programa no geral.

Analisando o PET Pedagogia UFBA a partir da pandemia do COVID 19, é possível afirmar que o grupo passou por momentos significativos que promoveram reformulações na forma de atuação do grupo durante o ano de 2020 e 2021: a interrupção das atividades presenciais e do calendário acadêmico da UFBA em 2020.1, a retomada com o semestre letivo suplementar emergencial em 2020.2 e o ensino remoto que permaneceu até 2022.1. A reestruturação das atividades do PETPed-UFBA para se adequar a esse novo contexto pandêmico foi importante porque manteve o grupo de estudantes ativo no cenário acadêmico, com a finalidade de não perder o contato com a comunidade externa e interna da universidade.

Para evidenciar esse movimento, pode-se destacar ações promovidas pelo grupo, como as Práticas Integrativas e Complementares em Educação e Saúde (PICS), que ocorrem desde 2020 e consistem em construir um espaço teórico-prático voltado para o cuidado da saúde mental tanto dos estudantes da graduação e pós-graduação quanto da comunidade externa da UFBA. Com o planejamento inicial que previa acontecer de forma presencial, as PICS precisaram ser reorganizadas e seus encontros passaram a acontecer de modo online através da plataforma Google Meet e com divulgação por meio de emails e mensagens em redes sociais com disponibilização de formulário de inscrições. Essa mudança é um dos exemplos de como a pandemia do COVID-19 afetou diretamente na relação entre a(o) petiana(o) e a universidade, pois permitiu que, embora em situação de distanciamento social e fechamento temporário das instituições, a/o estudante se colocasse como representante da UFBA durante essa atividade de extensão para os mais diversos públicos. Dessa forma, é demonstrado que a universidade é muito mais que um prédio com 4 paredes, mas também um lugar voltado para a criação e divulgação do saber (WANDERLEY, 2017), dimensões essas que conseguem acontecer através da atividade humana até em formato não presencial.

A relação que o estudante de pedagogia possui com esse cenário acadêmico passa novamente por uma transformação no retorno das atividades presenciais em 2022.1, já que



voltar do ensino remoto faz com que se destaque o sentimento de pertencimento com a ocupação do espaço físico da universidade. Durante esse ano, o grupo PETPed-UFBA deu continuidade aos projetos estruturados no planejamento de 2022 com o formato presencial, ocupando gradativamente os espaços universitários com atenção para a nova realidade estudantil apresentada em um período pós distanciamento social e se posicionando politicamente ao ocupar espaços públicos de direito.

Sendo assim, essa inserção no campus da universidade possibilitou o acesso à diversas oportunidades à/ao petiana/o: a participação em projetos desenvolvidos por outros grupos estudantis, como a Feira de Profissões organizada pelo PET Bacharelados Interdisciplinares - UFBA com o intuito de promover o contato com cursos da graduação para estudantes da rede pública e privada, o envolvimento com eventos desenvolvidos pela própria instituição, como a II Jornada de Extensão da FACED-UFBA que objetivava divulgar e estabelecer uma relação maior entre os projetos de extensão dessa unidade. Esses momentos possibilitam à/ao estudante participante do PETPed-UFBA viver intensamente sua formação e construir a ideia de que aquele espaço da universidade é público e deve ser ocupado com as mais diversas atividades.

Entretanto, ao mesmo tempo que o grupo PET proporciona experiências universitárias que buscam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, surge uma contradição nesse contexto. O PET aparece como um programa para melhorar a qualidade da graduação daqueles interessados, porém, ao se envolver nas atividades, é notório os problemas que emergem para essas/es petianas/os, pois, em alguns momentos, é necessário sacrificar momentos da sua formação para se dedicar às ações planejadas.

Embora haja incentivo da parte dos professores para os estudantes ingressarem nesses tipos de experiência universitária, ainda é muito pequeno o diálogo que se tem entre esses dois momentos. Isso pode acontecer principalmente pela existência de um currículo rígido muito mais preocupado com o cumprimento de uma lista de conteúdos, datas e atividades do que com a formação acadêmica mais ampla, como destacado por Sá (2004, p. 211) quando afirma que “(...) os saberes se constroem pela articulação de referências teóricas disponibilizadas pelo currículo com referências outras construídas nos diversos espaços de aprendizagem vividos pelos sujeitos do currículo”.

Se sentir pertencente à universidade é um processo que perpassa a formação do estudante do PET Pedagogia UFBA, as experiências adquiridas durante a atuação dentro desse Programa são cruciais para que isso aconteça. Contudo, as demandas apresentadas pela rotina universitária dissociadas da pesquisa e da extensão provocam a contradição das

atividades extras não serem colocadas como prioridade, fazendo com que a sala de aula provoque mais limitações do que oportunidades de trabalhar pela liberdade e construir estratégias para transgredir dentro do cenário acadêmico (HOOKS, 2017).

## **REFERÊNCIAS**

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Educação Tutorial - PET. **Manual De Orientações Básicas**. Brasília, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Planejamento Anual 2022**. Bahia, 2022. Disponível em: <https://bityli.com/yycdJRuIU>. Acesso em 10 de nov. de 2022.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **Hermenêutica de um Currículo: o curso de Pedagogia da UFBA**. Salvador, 2004. Disponível em: <https://bityli.com/HVGYTdElz>. Acesso em: 15 de nov. de 2022.

WANDERLEY, Luis Eduardo. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

## **A POLÍTICA EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO: O QUE REVELA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ENTRE 2012-2021**

## **LA POLÍTICA EDUCATIVA DE PERNAMBUCO: LO QUE REVELA LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ENTRE 2012 Y 2021**

**Emanuelle Santana da Silva - UFPE**

Emanuelle.santana@ufpe.br

**Dalila Marina Oliveira Maia - UFPE**

Dalila.omaia@ufpe.br

**Palavras-chave:** Política de Educação Nova Gestão Pública;. Estudo de Revisão.

**Palabras clave:** Política Educativa. Nueva Gestión Pública. Estudio de Revisión.

### **1 INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos a condução das políticas públicas de educação passou por importantes mudanças, incluindo o planejamento, implementação, monitoramento e avaliação. Foi diante da crise do Estado no ano de 1980 e no quadro da Reforma do Estado de 1990, que o planejamento e controle social passou a ser executado, pautado nas ações da “Nova Gestão Pública (NGP) compreendida enquanto uma das faces do gerencialismo na organização e funcionamento do Estado na atualidade, e seus desdobramentos no campo da gestão da educação” (SILVA e CARVALHO, 2014, p. 218).

Esse novo modelo de gestão foi adotado por vários países, e é organizado entre formuladores de políticas públicas e entidades voltadas à prestação de serviços, efetivando-se através do estabelecimento de acordos, sob a ótica da eficiência e eficácia.

Tratando-se da política em ação em Pernambuco, de 2007 a 2010, o então governador Eduardo Campos, com base no quadro da Reforma do Estado, estabeleceu nas Secretarias Estaduais, um mapa estratégico para realizar o acompanhamento mensal das ações, isso dar-se-á pelo Programa de Modernização da Gestão – Metas para Educação (PMGP/ME).

O PMGP/ME foi implementado em 2008 e estabeleceu uma nova estrutura de gestão da educação, tendo como elementos principais: o estabelecimento de metas por escola mediante contratos de gestão (Termo de compromisso); a implementação de um sistema de monitoramento dos indicadores de processo; a ampliação e aprimoramento do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE); a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe), e o estabelecimento de uma política de remuneração por mérito, o Bônus de Desempenho Educacional (BDE).

A definição que consta na página pública da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, explicita que o PMGP/ME:

É o programa que está focado na melhoria dos indicadores educacionais do Estado, trabalhando a gestão por resultados. Ele tem como objetivo consolidar nas unidades de ensino, a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão. Esse trabalho vem sendo desenvolvido em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) (PERNAMBUCO, 2008).

Por causa da reorganização na condução da educação, esse programa passou a ter visibilidade nacional, pesquisadores da área educacional, especificamente analistas de projetos e políticas públicas, têm se debruçado a analisar os desdobramentos do Programa no cenário educacional, tornando-o objeto de pesquisa de teses e dissertações.

Foi neste sentido, que esta pesquisa buscou **analisar as produções de mestrado e doutorado das universidades públicas do Estado de Pernambuco, identificando o que elas revelam sobre a política educacional de PE, no recorte temporal de 2012-2021**. Partimos do pressuposto que os programas de pós-graduação em educação se constituem em espaços privilegiados de pesquisa sobre esse tema, devido à seriedade do campo de estudos sobre política educacional e a existência de linhas de pesquisa que desenvolvem o assunto.

## **2 METODOLOGIA**

Este estudo se caracteriza como um estudo de revisão, Jacomini, Penna e Bello “Consideram-se como estudos de revisão, todos aqueles que tomam como objeto de

pesquisa a produção científica/acadêmica de determinada área, subárea ou campo de conhecimento, tendo em conta a especificidade do recorte temático e temporal” (2019, p. 5). É deste modo que o nosso propósito é investigar e tornar público o que as teses e dissertações, elaboradas nos Programas de Pós-graduação em Educação de PE, estão desenvolvendo a respeito da Política Educacional de Pernambuco.

Este trabalho realizou o levantamento nos repositórios das universidades a seguir: Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEdu-UFPE; Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea PPGEduc-UFPE; Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades PPGEI-UFRPE; Programa de Pós-graduação em Educação PPGE-UPE de Nazaré da Mata; Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares PPGFPPI-UPE campus Petrolina.

Como critério de seleção dos trabalhos foi definido que: precisa abordar a política educacional de Pernambuco, ter sido publicado entre os anos de 2012-2021, estar inserido na área de pesquisa em política pública educacional e se enquadrar no uso de um ou mais dos seguintes descritores: Bônus de Desempenho Educacional - BDE; Escolas de Referência em Ensino Médio - EREM; Escola Técnica Estadual - ETE; Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco - IDEPE; Programa de Modernização da Gestão/ Metas para Educação - PMPG/ME; Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE.

Para a coleta dos dados, utilizamos o sistema de biblioteca integrado de cada universidade, a saber: Atenna (UFPE), Átrio (UPE) e Sib (UFRPE/FUNDAJ), com fins de identificar os trabalhos concluídos e publicados, desvendando o que as pesquisas revelam sobre a Política Educacional de Pernambuco.

### **3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A busca nas bibliotecas digitais seguindo os critérios de pesquisa revelou, até a presente data, o dado total de 80 trabalhos concluídos e publicados, sendo 63 dissertações e 17 teses, que serão detalhadas no trecho a seguir.

As pesquisas abordam diferentes desdobramentos da política, ampliando a discussão para o viés do modelo de gestão, educação e mercado de trabalho, currículo, formação continuada, parceria público-privado, prática pedagógica, qualidade educacional e responsabilização.

Os dados revelam a política educacional de PE e seus desdobramentos ao longo dos anos, apresentando as iniciativas do modelo gerencial e tecnicista do “quase mercado”,

firmadas pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), desde o governo Eduardo Campos até o presente governo Paulo Câmara, pautados no viés da modernização da gestão.

#### **4 CONCLUSÃO**

A análise preliminar apresentada neste texto, evidencia que a educação de Pernambuco está pautada no estabelecimento de um novo ciclo de gestão, alinhado às diretrizes traçadas nos últimos planos de governo.

Constatamos que as ações de modernização da gestão do Estado, frente à educação, refletem na organização curricular, seguindo os moldes da reforma do ensino médio, com o objetivo de preparar os jovens do Ensino de Referência e Integral para o mercado de trabalho. A gestão de controle é vista como gestão de regulação, ela vai implicar na qualidade de ensino, que atualmente é mensurada através de um índice educacional, monitorado por avaliação externa, gerando parâmetros de desempenho, que reverberam em bonificação ou responsabilização. Nota-se também, a abertura do Estado no estreitamento de parcerias público-privado, com organizações financeiras, institutos e fundações.

Diante do exposto, as pesquisas nos revelam que as ações do estado de Pernambuco estão, cada vez mais voltadas para os interesses de mercado, com a educação centrada nos resultados, assumindo as faces do modelo gerencialista.

#### **5 REFERÊNCIAS**

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. de O.; BELLO, I. M. Estudos de revisão sobre produção acadêmica em políticas educacionais (2000-2010). **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 21. Jun. de 2019.

PERNAMBUCO. **Governo lança Projeto de Modernização Pública do Estado de Pernambuco**. 12 de dezembro de 2007b. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/?cat=3&art=46>.

SILVA, M. S. P.; CARVALHO, L. S. Faces do Gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.50, n.36, p. 211-239, set./dez. 2014.

**TRABALHOS COMPLETOS APRESENTADOS NO EVENTO E PUBLICADOS NO LIVRO DIGITAL**

**1 A OFENSIVA ANTIGÊNERO E OS IMPACTOS NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL** - Marciano Antonio da Silva; Filipe Antonio Ferreira da Silva; Allene Carvalho Lage

**2 EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE LITORAL SUL DA BAHIA** - Stephanie Santana Oliveira; Emilia Peixoto Vieira; Roziane Aguiar dos Santos

**3 O ABECÊ NORDESTINO E O ENSINO DAS LETRAS DO ALFABETO NA BAHIA** - Liane Castro de Araujo

**4 A EVOLUÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL PRIVADAS E A PRIVATIZAÇÃO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VIÇOSA-MG** - Thayane Lopes de Freitas; Terezinha Duarte Vieira

**5 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE LITORAL SUL DA BAHIA** - Emilia Peixoto Vieira; Andréia Ferreira da Silva

**6 FINANCIAMENTO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLEXÕES ACERCA DA EQUIDADE VERTICAL E DO CUSTO ALUNO QUALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**- Ana Paula de Oliveira Moraes Soto; Ellen Cristina Ceccon

**7 PNLD LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO LEITOR: REFLEXÕES À LUZ DA PEDAGOGIA FREIRIANA** - Abraão Vitoriano de Sousa; Ericles Souza Alves; Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

**8 ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL NA REGIÃO NORDESTE: REALIDADE E DESAFIOS** - Andréia Ferreira da Silva; Melânia Mendonça Rodrigues

**9 ACCOUNTABILITY NO ENSINO MÉDIO NA REGIÃO NORDESTE: UM ESTUDO EM REDE** - Ana Lúcia Felix dos Santos; Eloísa Maia Vidal

**19 INTERFACES DA EDUCAÇÃO E DA IDENTIDADE DE LÉSBICAS DO COLETIVO LGBT+ LUTAS E CORES DO AGRESTE PERNAMBUCANO** - Filipe Antonio Ferreira da Silva; Allene Carvalho Lage

**11 A COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA DIANTE DOS DISCURSOS DE ÓDIO** - Cleonilton da Silva Souza

**12 ESTUDO SOBRE COLONIALIDADE DO SER, ANGÚSTIA E LGBTFOBIA COM ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E EM FÍSICA DE UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL** - Márcio Rubens de Oliveira; Allene Carvalho Lage

**13 POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE PERMANÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA** - Maria Clara Rêgo Tenório de Albuquerque; Nanci Helena Rebouças Franco